A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(ORGANIZADOR)



Atena Editora
Ano 2023

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

ADILSON TADEU BASQUEROTE
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas atuais

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: perspectivas atuais / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1150-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.505232604

1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A forma como a sociedade contemporânea se relaciona com os processos de ensino e aprendizagem vem se alterando na atualidade e demandam novas formas de pensar e compreender o cenário e os sujeitos que atuam na construção de conhecimento. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas atuais**, se configura como um contributo para a entendimento dos condicionantes que atuam e resultam dos/nos contextos educativos. Fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta 26 capítulos, o livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA EM CONTEXTO QUILOMBOLA E KAINGANG: DISCURSOS E FAZERES

Data de aceite: 03/04/2023

Luís Otávio Schreiber
Bolsista da Fundação Araucária.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, Paraná, Brasil
ID Lattes: 1734290246152787

Márcia Andréa dos Santos
Docente no Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês/Departamento de Letras/Pibic-Af. Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Pato Branco, Paraná, Brasil
ID Lattes: 0048288072716856

RESUMO: A pesquisa aqui discutida busca entender as falas e as ações docentes em escolas indígenas e Quilombolas no Paraná como constituintes de identidade e memória. Foram seus objetivos: registrar as práticas culturais - os jogos, danças, músicas, eventos tradicionais, usos linguísticos, alimentares, espiritualidade, usos de plantas e artes. Visou aproximar a universidade e as comunidades por meio do auxílio na criação de cursos de formação docente, materiais didáticos contextualizados às necessidades e linguagens locais. Buscou produzir materiais de memória coletiva, por meio de entrevistas, coletas de causos a serem publicados em livretos usados em sala de aula e externamente. Os registros foram feitos a partir de gravações e captura de fotos ou vídeos. Os resultados são uma quantidade significativa de imagens, áudios e transcrições que contribuirão como registros históricos. Isto possibilitou conhecer como se constitui a escola pelos dizeres e fazeres semelhante a um processo arqueológico de escavação, no qual há a possibilidade ir mais fundo sempre (FOUCAULT, 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Discursos; escola; fazeres.

THE CONSTITUTION OF THE SCHOOL IN THE QUILOMBOLA AND KAINGANG CONTEXT: DISCOURSES AND ACTIONS

ABSTRACT: The research discussed here seeks to understand the speeches and teaching actions in indigenous and Quilombola schools in Paraná as constituents of identity and memory. Its objectives were: to record cultural practices - games, dances, music, traditional events, linguistic and food uses, spirituality, uses of plants and arts. It aimed to bring the university and communities together by helping to create teacher training courses,

teaching materials contextualized to local needs and languages. It sought to produce collective memory materials, through interviews, collections of stories to be published in booklets used in the classroom and externally. The records were made from recordings and capture of photos or videos. The results are a significant amount of images, audios and transcripts that will contribute as historical records. This made it possible to know how the school is constituted by sayings and doings similar to an archaeological excavation process, in which there is always the possibility of going deeper (FOUCAULT, 2008).
KEYWORDS: Discourses; school; actions.

INTRODUÇÃO

Destarte, é essencial implementar no currículo escolar, conteúdos que prestigiem o multiculturalismo. Sob este olhar, o objetivo é trazer noções de poder, cultura e identidade que apresentem mobilidade nas suas formulações. O fio guia ou o objetivo geral é a participação do corpo escolar e comunidades indígenas e quilombolas através da criação e publicação de materiais próprios: livretos de causos, biografias do anciãos e materiais didáticos traduzidos para o Kaingang.

Destacam-se as representações culturais e identitárias, a resistência e a valorização das línguas locais. Volta-se a atenção para a promoção da autoestima e dos registros cujo objetivo é difundir o recorte analítico a contextos mais amplos. Já o incentivo à busca por direitos passa pela conscientização de que eles existem e lhes são garantidos pela Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, Lei 10.639/03, Parâmetros em Ação, RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Indígena) e a Resolução nº 8 do CNE.

Se enfatiza a importância da educação multicultural com base nos próprios agentes. A viabilização de cursos de formação continuada possibilita a inovação no currículo escolar, fomenta novas pesquisas acerca das linguagens e identidades regionais e instrumentaliza educadores que relatam a carência de materiais específicos. Por isso, se objetiva registrar as práticas culturais - os jogos, danças, músicas, eventos tradicionais, usos linguísticos, alimentares, espiritualidade, usos de plantas, as artes e a constituição dos discursos e fazeres docentes principalmente.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa ação começou conversando com os professores indígenas e quilombolas para expor as intenções. As escolas pesquisadas são o Colégio Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, Colégio Estadual Indígena *Ségso Tanh Sá*, ambos em Palmas-PR e o Colégio Estadual Indígena *Kókoj Ty Han Já* em Mangueirinha-PR. Foram realizadas rodas dialogais para compreender o contexto, a necessidade de formação docente e acolher as falas, os fazeres dos professores e propor um trabalho de formação e produção de material. Dentre os objetivos desta pesquisa estão:

Registrar a organização das escolas por meio de gravações de áudios, vídeos

e anotações em diário de campo, registros histórico-culturais e com isso apreender a constituição discursiva e didática que compõe o contexto.

Analisar o processo discursivo a partir das concepções do discurso docente sobre cultura, identidade e poder nas ações docentes utilizando o método de pesquisa-ação, Thiollent (1997) e transcrição da oralidade, Dino Preti (1999). Optou-se por trocar os nomes reais por codinomes para proteger as identidades.

Produzir livretos de causos a partir de visitas às escolas e, se possível, biografia dos anciãos e minidocumentários roteirizados pela própria comunidade. Poderão ser adaptadas as narrativas para a língua Kaingang com o auxílio de professores locais.

IDENTIDADE, CULTURA E PODER NAS ESCOLAS KAINGANG E QUILOMBOLAS

Fervilham tentativas de conceituar o termo "identidade". Porém, parece ser mais adequada a troca por "identificação", porque se enfatiza o processo (HALL, 2014). Pululam polissemias permitindo que os sujeitos se auto definam. Isto é, a pós-modernidade traz termos como ruptura, fragmentação e deslocamento quando se busca demarcar identidades: uma mistura local e global, causada por eventos de migração forçada (como a diáspora africana) e a invasão das terras dos povos originários. Há sentimentos de pertencimento e fortalecimento dentro de grupos específicos, pois "parecem invocar [...] um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência" (HALL, 2014, p.108-109).

Resgatar estes "pontos de apego temporário" requer a assunção de que o reconhecimento é "um ato de poder" e os detentores buscam manter sua posse. Os vestígios de subalternização histórica se encontram fincados na memória coletiva. Isto é visto nas falas das professoras da escola quilombola ao afirmar que alguns alunos sentem dúvida ao terem que se identificar nas bancas (de cotas) raciais devido ao epistemicídio,

> Prof.ª Kau. Eles tinham medo de se identificar, né?
>
> Então a gente trabalha toda essa questão com eles...desde tonalidade, né?

Esta costura não se dá apenas na consideração de temas atuais elencados na fala docente, a exemplo do colorismo, grau de racismo baseado nos tons mais ou menos escuros das peles (DEVULSKY, 2021), mas pelo seu apoio em outra fala docente sobre cotas raciais:

> Passando, é óbvio, pelo processo de escravização até chegarmos nos direitos que temos... hoje a gente tem o direito à cota... mas a cota já existiu para o branco, né? há menos de 100 anos atrás – ali na década de 30, 40 com a lei do boi.

Apesar da dissimulação nas relações de dominação "representadas de uma maneira que desvie nossa atenção" (THOMPSON, 1995, p.83) e da ideia de "democracia racial"

emuladas por Gilberto Freyre (SANTOS, 2016), Candau relembra a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais da Unesco no México em 1982, em que a identidade cultural é tida como “uma riqueza estimulante que amplia as possibilidades de florescimento da espécie humana”.

Em um relato sobre um encontro *online* entre autoridades e professores da cidade em questão, uma professora diz que alguns representantes dos valores de famílias prestigiadas repetiam, ao se apresentarem, serem portadores de tais e tais brasões. Entretanto, a docente elabora sua resposta

> É um município de fazendeiros, então eu ouvia todo o santo dia, porque o meu brasão é da família tal, e o meu brasão... eu fiquei ((pensando)) o meu brasão é o quilombo... o meu brasão é o quilombo.

Outra docente emite um enunciado sobre cultura e identificação: “nascer negro é consequência, ser negro é consciência” e diz ser de autoria de Zumbi. Candau afirma que “consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas [...] têm favorecido uma consciência nova das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro” (2011, p.241). Por isso, a noção de cultura deve ocupar um lugar central na interpretação dos dados (CANDAU, 2011; VEIGA-NETO, 2003). Outra ideia suficientemente generalizante e, por isto, relevante é a de que cultura diz respeito às “realizações do espírito”, aos “saberes e fazeres” (SANTOS, 2016, p.167).

A centralidade da cultura aparece na fala do coordenador e vice cacique da primeira escola indígena visitada. Onde lê-se,

> E a gente também quer manter VIVA a cultura através da tecnologia... porque fortalece a cultura né... e a gente QUER ser visto...

O cacique da outra comunidade indígena, ao se referir à cultura local metaforiza:

> Eu diria que ela tá na U.T.I... Nós precisamos dar aquele choque...sabe? ((se refere ao desfibrilador para reavivar a cultura)) para trazer ela pra fora...

As identidades existem, porque existe a diferença. Isto é, há sempre o seu exterior constitutivo (HALL, 2014). Logo, o reconhecimento político e jurídico permite haver identidades complementares (SANTOS, 2016) e a construção identitária tem a ver com a historicização dos sujeitos, a sutura que permite conectá-los aos seus contextos. O ponto chave é o reconhecimento de que existem grandes narrativas que suprimem histórias enfraquecidas. Assim surge “o perigo da história única” numa intertextualidade entre o discurso de um dos professores e o livro de mesmo nome de Chimamanda Ngozi Adichie (2009):

> Até a pouco eu li um livro e trabalho com eles do ensino médio...
>
> O perigo da história única, né.
>
> Porque desde sempre foi nos contado uma história...a história branca.

Percebe-se que a modernidade busca certezas, mas a pós-modernidade estabelece seu fim (SOUZA, 2007). Neste viés, as representações "são corporificações discursivas" e isto nos faz questionar "que forças são essas que agem para torná-las tão 'verdades'?" (SANTOS, 2016, p.183). Por isto, é que Veiga-Neto (2003) sugere a troca da palavra "cultura" por "culturas" no plural. Diz que se assiste a uma "virada cultural", pois o que antes era considerado um binômio (a educação e a cultura) está sendo representado como um polinômio de muitas variáveis hoje.

Vê-se que "a realidade é uma construção" (VEIGA-NETO, 2003, p.6). Desta forma, a "virada cultural" pode ser feita de propósito: é a provocação de Luiz Rufino ao unir os termos "rolê" (movimento das rodas de capoeira para escapar de golpes ou simplesmente "rolar") e epistemologia. Ou seja, fazer um "rolê epistemológico", um giro nos saberes (RUFINO, 2019, p.87) congruente à aceitação de "epistemologias multiculturais" de Veiga-Neto. Estas ações permitem intervir e combater o "carrego colonial" e as "marafundas" numa visão decolonizante (RUFINO, 2019, p. 115).

Souza relata as armadilhas de se entregar aos processos alienadores da modernidade e seu universalismo. Aborda os fenômenos da CMC (comunicação mediada por computador) dizendo que há pontos positivos e negativos: os primeiros são a capacidade de simular realidades e diminuir custos para se deslocar. Já o linguista sul-africano Prinsloo salienta que "quando contextos específicos são tratados como se fossem universais, [...] percepções de letramento (digital) passam a ser meramente técnicas" (2005, p.1-11). Isto é sólido na fala do coordenador indígena,

> Que que nós vamo fazê? Mandar os professores na cidade preencher o R.C.O. que nem nós tamo fazendo? Isso é muito dificultoso quando o tempo tá instável ((a internet cai e oscila)) ... e eles querem todos os dias... a frequência... registro de conteúdo... tudo pela internet... mas tem vez que não tem como ((tom melancólico)).

Esta "ressalva ao processo de tradução cultural da CMC/ tecnologia está relacionada à questão do poder" (SOUZA, 2007, p.13). O autor usa exemplos atuais, pois no primeiro "uma tecnologia pedagógica de CMC foi desenvolvida para uma escola na capital onde é sabido que ela ajudou a sanar um aspecto problemático, e posteriormente ela é transladada para uma escola do interior". Contudo, "o [...] insucesso da tecnologia é visto como resultante da incapacidade local" (SOUZA, 2007, p. 13). Vale dizer que nas três escolas, se observa a necessidade de criar e adaptar materiais contextualizados às culturas locais. Exemplifica-se:

Na primeira escola indígena –

> Pesquisadora. Como que vocês tão trabalhando com as crianças do quinto ano?
>
> Coordenador. É o estado.... Eles mandam alguns materiais... Mas não todo ano.

Na escola quilombola -

> Prof.[a] Vivi. Eu vejo que o maior problema está no material didático...

Na segunda escola indígena –

> Prof.[a] Jacy. Eu ME VIRO... eu pego o livro de português e passo TUDO em Kaingang... atividade eu preparo porque NÃO tem...né? tenho que INVENTAR...

A carência de materiais próprios está ligada à manutenção do poder simbólico por grupos dominantes e à vontade política ou sua inexistência (BORDIEU, 1989; CANDAU, 2011). Dito isto, "os Estudos Culturais estão preocupados em aprofundar [...] as relações entre cultura, conhecimento e poder" (CANDAU, 2011, p.242). Então, o poder simbólico produz as identidades pela manipulação dos signos. Logo, o código linguístico é "arbitrário [...] e estreitamente ligado às relações de poder" (SILVA, 2002, p.91).

Uma das formas de manutenção do poder é estigmatizar outros grupos os estereotipando e desprestigiando. Ou seja, os preconceitos servem para distorcer as realidades, tendo em vista que "as propriedades simbólicas [...] podem ser utilizadas estrategicamente em função dos interesses materiais" (BORDIEU, 1989, p.112). Para combater estes discursos, a produção de materiais didáticos próprios busca prestigiar os contextos renegados historicamente, visto que "situar-se na sociedade significa situar-se em relação a muitas forças repressoras e coercitivas" (Berger, 1986, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível apreender certas falas e fazeres docentes em contextos Quilombolas e Kaingangs no sudoeste do Paraná. Notou-se a relação compulsória entre identidade, cultura e poder.

A primeira (identidade ou identificação) foi vista como um "devir" necessário às diferenças (e vice-versa) catalisadora de sentidos móveis. O segundo item (cultura) foi percebido como o fio ancestral que une as identidades em grupos e organizações relativamente estáveis sejam materiais, política e historicamente determinadas e a se determinarem. Já o terceiro item elencado (poder) foi percebido como as forças que atravessam as estruturas sociais tal como permite se interpenetrarem todos os itens anteriores de modo interdependente (identidade, cultura e poder), perpassando tanto níveis abstratos do conhecimento quanto esferas materiais, por meio do poder simbólico em sua concretude física (BORDIEU, 1989). Viu-se, nos discursos das lideranças Kaingangs e Quilombolas, traços inequívocos de autorreconhecimento em processo, resgate cultural e resistência (nas medidas possíveis) àqueles que controlam os aparelhos ideológicos estatais (ALTHUSSER, 1974) e a consciência da carência de materiais didáticos próprios. Continuam sendo feitas articulações entre as esferas cabíveis.

Por ora, a confecção de materiais didáticos e minidocumentários tiveram o impeditivo da pandemia de covid-19 ou "sindemia" como prefere (TONIOL, 2021, p.19), da dificuldade de agendamento do transporte, da vulnerabilidade dos grupos pesquisados e da postergação da volta às aulas presenciais nas escolas e universidades. Contudo, as medidas sanitárias de prevenção ao vírus foram cumpridas rigorosamente e a pesquisa se encontra em andamento para concretizar os objetivos, ao menos, temporariamente (FOUCAULT, 2008).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), à Fundação Araucária (Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná), à UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), à pesquisadora Márcia Andréa dos Santos, minha orientadora, aos pós-graduandos do programa de mestrado que cederam transcrições de suas visitas ao *lócus* e aos participantes e lideranças, das comunidades indígenas e quilombolas da região sudoeste do Paraná.

CONFLITO DE INTERESSE

Não há conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** Companhia das Letras, 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Biblioteca de Ciências Sociais, Ed. Presença, Portugal, e Liv. Martins Fontes, Brasil, 1974.

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BORDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. 1.ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade?. *In*: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRETI D. (org.) **O discurso oral culto** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2) 224p.

PRINSLOO, M. The New literacies as placed resources. **Perspectives in Education**. v. 23, n.4, p.1-12, 2005.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, M. A. Cultura e representação: o preconceito constituído e as falas docentes. *In:* BARROS, D. L. P. Margens, periferias, fronteiras: estudos linguístico-discursivos das diversidades e intolerâncias. São Paulo: Mackenzie, 2016.

SILVA, T. T. Produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, L. M. T. M. CMC, Hibridismos e tradução cultural: reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, v.1, n.46. p. 9-17, jan./jun., 2007.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TONIOL, R. Os estudos da religião em tempos de covid-19. Entrevista concedida a COSTA, W.S.R; SILVEIRA, E.J.S; SILVEIRA, D.O. **PLURA, Revista de Estudos da Religião**. v.12, n.1, 2021, p.15-29.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n.23. p.5-15. Maio/ Jun./ Jul./ Ago., 2003.

CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA DE RODRIGO: A CRIANÇA, A FAMÍLIA E O TRATAMENTO

Data de aceite: 03/04/2023

Gehysa Guimarães Alves
Cientista Social, Psicopedagoga, Dra em Educação, Especialização em Terapia Familiar e gestora da Construc'ts: assessoria educativa

Angela Maria Pereira da Silva
Assistente social, Dra em Educação, Especialização em Terapia Familiar e gestora da Construc'ts: assessoria educativa

Tainara da Rosa
Assistente social. Colaboradora da Construc'ts: assessoria educativa

RESUMO: Este estudo tem por objetivo apresentar o caso de menino de seis anos acompanhado por psicopedagoga, e refletir sobre o trabalho desenvolvido e o envolvimento dos pais nos problemas apresentados pela criança. O caso foi acompanhado durante o período de seis meses. O menino era obeso, usava óculos e fazia suas necessidades nas calças. Estava iniciando o primeiro ano do ensino fundamental e já estava sofrendo violência moral no ambiente escolar. Foi neste momento em que a avó solicitou atendimento. A psicopedagoga procurou envolver toda a família no tratamento, chamando mãe, pai e avó para conversar junto com a criança. Entretanto, quando esta indicou mudanças familiares necessárias para minimizar ou terminar com os sintomas apresentados pela criança, a mãe sentiu-se pressionada a modificar sua conduta e acabou por interromper o tratamento. Geralmente, quando a criança manifesta o sintoma, o desejo da família no buscar atendimento é que ela fique bem. Entretanto, quando o trabalho terapêutico envolve mudanças familiares, muitas vezes, a família não suporta e acaba fugindo deste enfrentamento desistindo do tratamento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho terapêutico. Psicopedagogia. Dificuldades escolares.

ABSTRACT: This study aims to present the case of a six-year-old boy accompanied by a psychopedagogue, and to reflect on the work developed and the involvement of parents in the problems presented by the child. The case was followed up for a period of six months. The boy was obese, wore glasses and relieved himself in his pants. He was starting his first year of elementary school and was already suffering moral violence in the school environment. It was

at this time that the grandmother requested assistance. The psychopedagogue sought to involve the whole family in the treatment, calling mother, father and grandmother to talk with the child. However, when she indicated family changes necessary to minimize or end the symptoms presented by the child, the mother felt pressured to change her behavior and ended up interrupting the treatment. Generally, when the child manifests the symptom, the family's desire to seek care is for the child to be well. However, when the therapeutic work involves family changes, the family often cannot stand it and ends up running away from this confrontation, giving up on the child's treatment.
KEYWORDS: Therapeutic work. Psychopedagogy. school difficulties.

1 I INTRODUÇÃO

A criança, quando apresenta algum problema para a família, seja em casa, na escola ou na vida social, passa a incomodar seus pais e quando a situação fica praticamente insustentável, estes resolvem encaminhá-la para atendimento. Dentre as expectativas depositadas nesta busca, está o desejo que seu filho fique bem e que possa viver com mais qualidade e com relações interpessoais mais saudáveis.

O meio em que a criança está inserida e o estilo de vida da família influenciam bastante nos problemas que surgem em sua vida ao longo de seu desenvolvimento. Buscar psicoterapia ou atendimento psicopegógico é uma das maneiras pela qual os pais acreditam que podem resolver os problemas que vão aparecendo. Entretanto, muitas vezes, esses estão relacionados com as dificuldades dos pais com a criança, com a forma com o casal se relaciona e com a organização familiar. Estes necessitam dedicar-se ao trabalho, às atividades domésticas e pessoais, à vida do casal e o tempo destinado ao cuidado de seus filhos é escasso na sociedade atual. Pais não nascem com manual sobre como educar seus filhos e tem muitas dúvidas sobre esta questão. Assim, em muitas famílias, há pouco tempo ou disposição para acompanhá-los e cuidarem deles. Com isto, acabam terceirizando esta tarefa a outras pessoas (ANDRADE; MISHIMA-GOMES; BAIBIERI, 2012).

Buscar psicoterapia para este filho pode tranquilizar a família e, geralmente, está associada a problemas dos pais, como conflitos conjugais, angústias e até mesmo fantasias que criaram em relação a seus filhos (CAMBUÍ; MONTEIRO; RIBEIRO, 2011). Desta forma, é imprescindível que a família seja inserida no processo terapêutico da criança (WINNICOTT, 2000). Entretanto, alguns pais querem acreditar que não tem nenhuma relação com os sintomas apresentados pelos filhos e que estes são responsáveis pelos sinais que aparecem e avisam que algo não está bem. Assim, quando o terapeuta afirma que a criança está bem e não tem problemas, e que seus sintomas podem estar relacionados à vida familiar (ANDRADE; MISHIMA-GOMES; BAIBIERI, 2012), muitos pais se angustiam e fogem do tratamento, tirando a criança do tratamento terapêutico.

Quando a criança apresenta um sintoma, este pode estar vinculado à relação com o grupo familiar, suas dificuldades e conflitos. Muitos pais acreditam que devem ser perfeitos

e que seus filhos devem expressar esta mesma perfeição. Assim, oferecem tudo a essas crianças, muitas vezes, mimando-as em excesso, o que pode os aproximar ou distanciá-los do contato com o filho, pois a maneira como a família se organiza perante as dificuldades apresentadas pelos filhos pode fortalecer ou não os vínculos familiares (ANDRADE; MISHIMA-GOMES; BAIBIERI, 2012).

Em função da importância dos pais no acompanhamento de seus filhos e na melhorar dos sintomas por estes apresentados, o objetivo deste artigo é apresentar o caso de um menino de seis anos acompanhado por psicopedagogo e refletir sobre o trabalho desenvolvido e o envolvimento dos pais nos problemas apresentados pela criança.

2 I DESENVOLVIMENTO

2.1 O processo terapeutico da criança e sua família

Processo terapêutico significa todo o processo que auxilia a desvendar os conflitos que causam sofrimento ao paciente. Ele auxilia o sujeito a viver de forma mais saudável. Visto por esta ótica, o trabalho da psicopedagogia é terapêutico na medida em que esta auxilia o sujeito a entender seu problema de aprendizagem e, junto com sua família, enxergar quais as questões emocionais e afetivas que podem estar relacionada ao aparecimento dos sintomas. Desta forma, no desenvolvimento do tratamento é preciso entender as ações que são desenvolvidas e se reproduzem com certa regularidade e o quanto elas podem afetar negativamente o indivíduo e influenciar no seu processo de aprendizagem. Isto é fundamental para que o terapeuta possa propor ações que promovam mudanças comportamentais que visem acabar ou diminuir os sintomas apresentados (YOSHIDA, 1998).

Nas últimas décadas, tem crescido o interesse pela articulação entre educação, psicologia clínica e psicanálise no que tange à construção da aprendizagem de crianças e adolescentes. Razão e afeto, cognição e desejo de conhecer caminham juntos (SALAVARI; DIAS, 2006) e, portanto, para a eficácia das intervenções é preciso olhar para esta integralidade. Por outro lado, há uma crescente demanda de atendimento clínico para este grupo populacional, quando há queixas da escola sobre problemas de aprendizado. Isto causa angustia nos pais, já que ameaça o pleno desenvolvimento escolar da criança e a coloca frente a algo bastante temido: o fracasso escolar. Muitas vezes, isto ocorre em crianças que tem boa cognição e, portanto, condições de aprender, mas que fracassam em suas tentativas. Isto pode estar associado a problemas emocionais construídos na suas relações interpessoais e em problemas familiares (SALAVARI; DIAS, 2006). Assim, ao propor uma terapêutica, é preciso levar em conta que existem diversos tipos de terapia e que estas dependem de diversos fatores: do paciente, do terapeuta ou de ambos (ANGUS et al., 2010).

A psicopedagogia, portanto, ao propor um caminho terapêutico, deve levar em consideração não somente a realidade objetiva, mas também a subjetiva (SOUSA, 1995). Neste últimos, entram as questões familiares que podem influenciar a criança e o adolescente nos seus medos e se refletir no seu processo de aprendizagem, prejudicando-os no seu pensamento. Os laços familiares e a forma como a família se relaciona entre si irão influenciar no processo de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança desde os primeiros meses de vida (PINCUS; DARE, 1987). Desta forma, os problemas de aprendizagem podem estar relacionados com as questões familiares e serem uma forma de empecilho à criança aprender (BARONE, 1996).

Para Fernández (1991), para diagnosticar uma criança preciso conhece-la através de seus depoimentos e dos de sua família, portanto, a participação desta é de grande utilidade no processo de trabalho psicopedagógico. Também é necessário conhecer como a família se organiza, seu estilo de vida e suas dificuldades. Quando ela apresenta um ou mais membros com problemas de aprendizagem, isto não significa dizer que esta é uma família com problemas de aprendizagem. Entretanto, o trabalho deve ser orientado para compreender a diferença existente entre discriminação e separação, diferenciação e exclusão. Desta forma, a intervenção psicopedagógica deve descobrir a articulação existente entre o que justifica o sintoma e a construção das condições que levam o sujeito a se situar em um lugar no qual o comportamento patológico é indispensável (PAIM, 1995).

É fundamental que os pais participem do processo terapêutico de seus filhos, pois a responsabilidade de seu desenvolvimento emocional e pedagógico não é do terapeuta. Este pode auxiliar, mas os pais devem poder auxiliá-los neste processo (WINNICOTT, 1987). A procura por atendimento psicológico ou psicopedagógico para os filhos é uma ação que pode despertar nos pais sentimentos diversos, desde culpa por não estarem bem até a sensação de fracasso na maternidade/paternidade. Entretanto, o tratamento pode ser uma possibilidade da família explorar suas dificuldades e responsabilidades e entender que estas podem ter desencadeado os sintomas na criança (COPPOLILLO, 1990), sendo uma oportunidade para todos ficarem melhor.

Muitas vezes, a proposta de tratamento para uma criança soa como uma pena que ela terá de cumprir, pois ela tem que dar conta do que a escola e a família idealizam que irá acontecer. A criança pode ter percepções e sentimentos que não correspondem ao que é rotulada por estas pessoas. Assim, é importante observar o que ela sente e pensa sobre o tratamento que está sendo proposto e em que cultura e contexto ela está inserida. Atualmente, há novas subjetividades envolvidas no trabalho com crianças, pois essas brincam menos com o corpo e mais com máquinas, saem menos para a rua e estão expostas a informações que, muitas vezes, não sabem como lidar com elas. Estão vivendo em contextos familiares com configurações não tradicionais, empoderadas precocemente, com pais sem referências claras de como exercer o seu papel (SOARES, 2011). Tudo isto deve ser levado em conta ao se tratar uma criança, que precisa da família por perto

durante todo o tratamento e afinada com este e com o terapeuta. É preciso envolvimento, amorosidade, confiança e reciprocidade entre diversos atores envolvidos: terapeuta, criança e família.

2.2 A criança, o terapeuta e os pais

As particularidades da criança devem ser respeitadas durante todo o trabalho terapêutico. Neste processo, muitas vezes, as maiores dificuldades estão na adesão da família, que não colabora e que está também com dificuldades de relacionamento. Nesta perspectiva, o que pode fazer diferença no tratamento é o terapeuta ter bastante clareza de seu papel e saber quando é necessário intervir junto à criança ou à família e dar voz a esta criança que é calada em seu cotidiano (SOARES, 2011). Esta desarmonia familiar se reflete nos comportamentos das crianças que, por sua vez, podem gerar problemas de aprendizado e de questões emocionais e psicológicas que podem perdurar durante toda a vida se não forem tratados na infância. Por sua vez, a criança quando se sente segura na relação terapêutica pode sair da situação em que se de dor e sofrimento em que encontra e ir em direção ao caminho da saúde, desenvolvendo-se cognitivamente. Até recentemente, via-se a criança como alguém sem vontade própria e sem empoderamento sobre sua vida, sendo moldada pela perspectiva dos adultos. Entretanto, é preciso poder olhar para a criança e nos esforçarmos para entender o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista (COHN, 2005). Soares (2011) aponta a importância do trabalho com crianças focar em sua experiência e na sua família como produtora de sentidos, significados e relações.

Além disso, durante o processo terapêutico é importante dar voz às crianças e, possibilitar que elas se expressem e participem das discussões com a família sobre o seu caso. Não dá mais para pensar em falar com a família sobre a criança com ela estando presente e ignorada. É importante incluí-la na conversa e acreditar em seu potencial criativo (SOARES, 2011). Por mais que a escola e a família tentem podar esta criatividade e voz, sua potência está ali, só precisa ser acordada de forma a que ela acredite mais em si própria e tenha mais autonomia para ousar fazer coisas. Terapeutas devem dedicar-se a ser parceiros das pessoas que os procuram para atendimento, o que é bastante desafiador já que exige escuta qualificada, tolerância e empatia (FONSECA, 2005). Com isto, é possível colaborar com a criança, estimulando-a a cuidar melhor de si, do outro e das suas relações (SOARES, 2011).

A abordagem Gestalt, uma das possibilidades de abordagem holística, trabalha com a totalidade do ser e sua plenitude, o que envolve a relação entre o todo e suas partes (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006), ou seja, entre a criança, sua família e a escola. Assim, necessariamente o trabalho com crianças envolve esses grupos, pois permite uma análise do processo de seu crescimento e desenvolvimento e das relações do sujeito com o mundo em que vive. Esta abordagem prioriza os eventos do aqui e agora, cujo movimento apresenta-se em ciclos de necessidades e ajustamentos criativos que permitem o

desenvolvimento integral do ser. Nesta perspectiva, estimula a pessoa a atribuir significado às coisas e reestruturar sua percepção sobre elas. A noção do aqui e agora abarca tudo o que é necessário para que o sujeito possa compreender sua realidade. A interação entre as diversas áreas da vida possibilita a ampliação da visão de si próprio e do ambiente em que o sujeito está inserido, o que facilita caminhar na direção da saúde (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006).

No que diz respeito às questões de aprendizagem, destaca-se quatro indicadores comportamentais. São eles: transição da incapacidade de dominar o problema; desempenho rápido a partir da compreensão correta; boa retenção e o imediatismo com que se transfere a solução para outros problemas parecidos. Neste processo, questões emocionais e motivacionais irão apontar figuras para as quais a atenção, percepção e memória serão direcionadas, de forma a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Assim, é a pessoa que irá, de acordo com seus interesses e necessidades, identificar sua percepção do que é oferecido pela escola. Desta forma, há um ciclo virtuoso entre aprendizagem e mudança: a aprendizagem gera mudança porque reorganiza a pessoa e a mudança gera aprendizagem porque abre novas figuras e novos significados (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006).

A psicopedagogia baseada na teoria da Gestalt tem como objetivos a autoconscientização e, portanto, a ampliação das possibilidades da própria pessoa; o entendimento de seu funcionamento; a ampliação das possibilidades de escolha e a criação de premissas que permitem a representação ativa de seus próprios interesses (BUROW; SCHERPP, 1985). Assim, a essência desta abordagem é desencadear um processo de crescimento do sujeito, a sua modificação e a do meio em que vive (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006).

Sendo uma área interdisciplinar, a Psicopedagogia se fundamentada em conteúdos de dois campos de conhecimento: psicológico e pedagógico. Também recebe contribuição de várias outras áreas, como a neurologia, fonoaudiologia e linguística, visando compreender melhor no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito (BOSSA, 2000). O trabalho psicopedagógico procura compreender a criança ou adolescente de forma integral: contexto escolar e familiar em que esta está inserida. Ela consiste em entender os processos de escolarização e as formas da criança manifestar sua apatia ou agressividade. A intervenção terapêutica/psicopedagógica possibilita uma modificação das práticas estigmatizantes e excludentes (SOUZA, 2000).

Crianças que necessitam de ajuda, geralmente possuem dificuldades de contato e agem adotando comportamentos que lhes ajudam a se defender: timidez, medo, silêncio, agressividade, hostilidades, dentre outros. Assim, é preciso que o trabalho psicopedagógico esteja voltado para revisar sentidos, sentimentos e o uso do intelecto, auxiliando a criança a desenvolver suas competências e potencialidades. O terapeuta deve procurar encontrar o significado do sintoma apresentado dentro da organização familiar. Também é importante

observar que a independência adquirida pela criança no seu desenvolvimento pode significar para ela perda de atenção dos pais, o que faz com que muitas vezes ela não queira cresce (PAIM, 1985). Quando no processo de tratamento a criança passa a não ser mais o foco do problema e este passa para a dinâmica familiar, as dificuldades de relacionamento com a família aumentam (GOMES, 1998). Este é um momento complexo, pois muitas vezes os pais interrompem o tratamento da criança por não desejarem tratar os problemas do casal.

A dinâmica familiar foi apontada em estudo realizado por Salvari; Dias (2006) como um dos principais problemas do tratamento da criança no processo de aprendizagem, salientando especialmente questões relacionadas à sua autonomia. Para os autores, o terapeuta/psicopedagogo não deve conceber seu atendimento somente voltado a corrigir fracassos escolares e pedagógicos. Ele necessita priorizar a escuta clínica, que vai além do que é falado, mas deve observar comportamentos e organização familiar, pois estes influenciam diretamente no aprendizado da criança.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa baseia-se em um estudo de caso de criança de seis anos em acompanhamento psicopedagógico durante o período de seis meses. Estudos de caso são utilizados como uma abordagem inicial de determinado tema, observando-se um ou poucos indivíduos sobre assunto pouco explorado (PEREIRA, 2000). É uma investigação qualitativa que permite estudar o caso, utilizando-se de várias fontes de dados para discuti-lo. Parte de um problema de pesquisa que questiona o porquê ou o como algo ocorre de determinada maneira (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016). Conta a história de um fenômeno passado ou atual ou de uma pessoa a partir da observação direta ou de entrevistas sistematizadas, fazendo-se um mergulho na temática entendê-la com mais profundidade (MARTINS, 2008).

Em relação aos aspectos éticos, o nome da criança bem como qualquer questão que pudesse identificá-la foi modificado para garantir o sigilo do paciente.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O caso de rodrigo

Rodrigo, seis anos, obeso, usa óculos, faz cocô nas calças e é muito desajeitado e infantilizado. Está sempre de abrigo, com calças caindo e blusão de moleton. Está iniciando o primeiro ano do Ensino Fundamental. Tem um irmão de quatro anos que é o oposto dele: magro, arrumado, esperto, falante.

A psicopedagoga é procurada pela avó materna da criança que solicita ajuda para Rodrigo. Diz preocupar-se com ele em função do jeito dele. Teme que ele sofra bulliyng na

escola em função de seu desleixo consigo próprio.

Os pais são separados e as crianças moram com a mãe e a empregada doméstica. Entretanto, o pai parece estar presente na vida das crianças. Rodrigo está sempre desatento e se comporta como criança com idade muito menor. É muito infantilizado. Vai de Van para a escola e já estava tendo problemas com os colegas da Van, que segundo ele, debochavam dele e mandavam a ele bilhetes ofensivos.

No terceiro encontro, a psicopedagoga percebe cheio forte de cocô na criança. Pergunta a ele que cheiro era aquele e ele responde que não era nada. Descobre que ele faz cocô nas calças, mas não assume, diz que foi um pum. O cheiro permanece nos encontros subsequentes e a terapeuta volta a confrontá-lo com o cheiro. Ele nega novamente ter feito cocô nas calças.

Assim, chama a mãe para conversar sobre o assunto com ela e Rodrigo (conversa esta previamente combinada com ele). A mãe faz a mesma fala da criança. Inicia dizendo que isto não é cocô, que provavelmente é um pum. Depois de várias insistências, adquite que ele tem feito cocô nas calças. Diz que em casa isto acontece e que ele a chama a empregada para lhe entregar a roupa suja para lavar.

A psicopedagoga solicita a mãe na próxima semana ela traga a empregada junto para conversarem todos. Pede que traga a referida empregada venha com ela para a próxima consulta, pois gostaria de conversar com eles juntos e fazer algumas combinações. A mãe é muito protetora e sempre minimiza o comportamento de Rodrigo e o infantiliza. Perto da mãe ele se torna mais infantil ainda.

A terapeuta tem a convicção de que Rodrigo não tem nenhum problema neurológico e que faz cocô nas calças para chamar a atenção da família, pois o irmão mais novo é muito diferente: esperto, arrumadinho, organizado. Entretanto, pede que a mãe o leve para uma avaliação neurológica. Esta faz a consulta e retorno dizendo que o neurologista na viu nenhum problema neurológico na criança. Na semana seguinte, conversam mãe, doméstica, Rodrigo e psicopedagoga. A empregada explica que ele "volta e meia" faz cocô na calça e ela o troca e lava toda sua roupa. Ele participa da reunião de cabeça baixa e sem se manifestar. É pedido que a partir deste dia, a empregada não lave mais sua roupa quando estiver com cocô, pois ele pode ser cuidar, senão lava a sujeira que faz. A mãe visivelmente não gostou da combinação, mas na reunião aceitou. Ele continuava de cabeça baixa.

Terapeuta conversa novamente com a avó novamente, e avisou-a de que ele estava fazendo cocô nas calças e estava muito obeso e que talvez ela pudesse auxiliar a mãe neste cuidado. A avó pareceu muito mais preocupada com a criança do que a mãe.

O pai também é chamado para conversa. Ele chega com o irmão de Rodrigo que tem quatro anos. Também refere se preocupar com Rodrigo, pois ele é muito infantil, muito mais do que o irmão que tem dois anos a menos que ele. Pai aparenta ter maior vínculo com o filho menor, que é mais parecido com ele. Os dois são magros e cuidam bastante

da aparência, ao contrário de Rodrigo, que é desleixado consigo próprio, usando somente roupas largas, óculos sempre torto nos olhos e aparência de sujo. Rodrigo se identifica mais com sua mãe, que também é gordinha, o defende e o infantiliza sempre.

Rodrigo passa a sofrer bulliyng, não somente na escola e em sala de aula, como também na Van que o transporta de casa à escola e desta para casa. As outras crianças que estão no transporte sentem nele o cheiro de cocô, debocham dele e mandam bilhetes pejorativos. Ele fica muito triste, mas não para de se comportar assim. Sua mãe, mesmo frente a essas ameaças, não toma uma atitude mais proativa.

Terapeuta conversa com ele sobre estas questões, mas ele não confessa que faz cocô nas calças, diz que foi um pum e não muda de atitude. Não adianta fazer combinações, pois não as cumpre (da mesma forma que sua mãe). São realizadas todas as explicações sobre o quanto será ruim para ele ver os outros vão debochando dele. São sugeridas várias estratégias protetoras, como levar sempre um cueca limpa na mochila para trocar caso seja necessário. Mas nada funciona. Ele e a mãe seguem sem dar atenção. Todas as semanas quando a mãe chega para busca-lo, a psicopedagoga conversa com os dois e coloca a mãe a par das combinações realizadas com o menino. Mas nada funciona, pois a mãe não consegue concretizar as mudanças necessárias à criança em seu ambiente doméstico. Entretanto, ela vai se incomodando com o fato de a psicopedagoga colocar que as mudanças na organização familiar são necessárias ao crescimento e desenvolvimento de Rodrigo.

Durante os seis meses de atendimento semanal muito pouco coisa modificou na organização familiar e a mãe a cada semana se mostrava mais contrariada com as mudanças solicitadas, mas não dizia isto claramente nas reuniões. À medida em que as combinações não eram cumpridas, terapeuta fazia nova reunião para conversar com a mãe e tentar junto com esta criar algumas estratégias possível para ela e Rodrigo. Entretanto, nada funcionou e a mãe começou a se afastar do processo terapêutico até que avisou que não levaria mais Rodrigo às consultas.

4.2 Reflexões sobre o atendimento

Rodrigo é o mais velho dos dois irmãos e, provavelmente se sinta ressentido com a atenção dada ao menor. Em função disto, inconscientemente, chama atenção da família pelos pontos negativos e faz uma aliança com a mãe, que o infantiliza e minimiza seus sintomas. Ele é uma criança inteligente e não tinha problemas de aprendizado. Entretanto, seus sintomas o colocavam em uma situação de grande vulnerabilidade, pois passou a ser alvo de deboches e assédio moral na escola e em seu entorno. O bulliyng sofrido por ele não ocorre somente no espaço da escola, mas especialmente dentro da Van que ele pega para se deslocar da casa para a escola e vice-versa. Todos sentem cheiro de cocô nele e o ridicularizam. Em contrapartida, ele, sentindo-se acuado, não reage e a situação fica cada dia pior, ele vai se encolhendo e seus sintomas agravando.

A violência é um fenômeno multifacetado que se propaga em várias ações e de diferentes formatos. Pode ser física, social, cultural, moral, emocional ou psicológica. Na escola, pode partir de professores e funcionários, de alunos ou da comunidade escolar (SILVA; NEGREIROS; COUTO, 2019; SILVA; NEGREIROS; COUTO, 2021). Brincadeiras de mal gosto entre colegas é muito mais comum do que se gostaria de imaginar. Este é o tipo mais prevalente de violência cometida no ambiente escolar e prejudicam o ensino, a aprendizagem e as relações entre alunos e professores (MISCHEL; KITSANTAS, 2020; SILVA; NEGREIROS; COUTO, 2021).

Em relação à obesidade de Rodrigo, pode estar relacionada à ansiedade, dificuldades sociais e ao tipo de alimentação ofertada. Estudos tem apontado a necessidade de se observar a dinâmica familiar em relação a crianças obesas, pois geralmente estas questões estão relacionadas. No estudo de Gibson et al. (2007), famílias formadas por mãe e filho geralmente tem forte relação simbiótica. Isto foi observado na relação de Rodrigo com a mãe. Os dois eram obesos e cumplices, e a mãe o infantilizava e o mantinha sob seu domínio. Eiden; Edwards e Leonardo (2007) também referiram riscos alimentares relacionados ao alívio de tensões emocionais (ESCRIVÃO, 2009) e ansiedade. Trombini (2007) apontou que atitudes maternas como possessividade, alimentação abundante e superproteção também contribuem com a obesidade infantil e problemas emocionais na criança.

Quando há relação entre a obesidade da criança e familiares obesos, há um clima de cumplicidade e aliança dentro de casa. A criança se sente protegida e acaba por absorver rapidamente o hábito de se exceder na alimentação, já que existe abundância na mesa e nenhuma restrição à ingestão de alimentos (ANDRADE; MORAES; ANCONA-LOPEZ, 2014). O problema é que a obesidade infantil é a porta aberta para problemas de bulliyng na escola e na vida social. Crianças obesas são discriminadas pelos colegas. Este é o caso de Rodrigo que, associada à obesidade, ainda tem um agravante que é fazer cocô nas calças e cheirar mal.

Como aponta Gorayeb (1985), sintomas são sinais que adquirem significado em função da história de vida do sujeito. Eles explicitam que existe um problema e podem auxiliar para a busca de soluções. Muitos problemas de relacionamento apresentados pelas crianças estão associados à estrutura familiar. No caso de Rodrigo isto ficou evidente pela identificação da criança com a mãe e do irmão menor com o pai. Apesar das tentativas de envolver a mãe no tratamento da criança e solicitar apoio do pai e dos avós, a mãe, quando se viu pressionada a auxiliar o crescimento e desenvolvimento da criança acaba por retirá-la do tratamento.

5 | CONCLUSÃO

Chegando ao final deste trabalho, penso que muitas das reflexões sobre o tema foram sendo realizadas ao longo do texto, entretanto, gostaria de salientar a importância

do terapeuta/psicopedagogo estar atento não somente aos sintomas apresentados pelas crianças, mas aos sinais familiares, sua forma de organização e problemas apresentados. Isto tudo poderá auxiliar a que o terapeuta entenda melhor como esta criança vive e a auxilie a superar suas dificuldades para que ela possa viver com mais saúde emocional e qualidade de vida. É preciso ter cuidado ao sinalizar problemas familiares, pois há uma grande tendência da família, que procura pelo atendimento da criança, se sentir desconfortável e não querer ver apontados problemas nas suas relações. Isto pode desencadear o abandono do tratamento da criança, sendo o que aconteceu com Rodrigo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T.M; MORAES, D.E.B.; ANCONA-LOPES, F. Problemas Psicológicos e Psicodinâmicos de Crianças e Adolescentes Obesos: Relato de Pesquisa. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, n. 1, 0. 126-1412, 2014.

ANDRADE, M.L; MISHIMA-GOMES, F.K.T.; BAIBIERI, V. Vínculos familiares e atendimento psicológico: a escuta dos pais sobre a alta da criança. Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. **Revista da SPAGESP**, v. 13, N. 1, P. 5-13, 2012.

ANGUS, L. et al. Future directions: emerging opportunities and challenges in psychotherapy research. Em L. G. Castonguay, J. C. Muran, L. Angus, J. A. Hayes, N. Ladany, & T. Anderson (Eds.), **Bringing psychotherapy research to life: understanding change through the work of leading clinical.** Washington, DC: American Psychological Association Press, 2010.

BARONE, L. M. C. Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In.: Oliveira; Bossa (Orgs.), **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BOSSA, N. A. **Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

BUROW, O; SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação.** São Paulo: Summus, 1985..

CAMBUÍ, H. A.; MONTEIRO, C.,; RIBEIRO, D. P. S. A. O atendimento psicoterápico de crianças "compartilhado com seus pais". In J. L. F. Abrão, & D. P. S. A. Ribeiro (Orgs.), **Psicanálise de crianças na universidade: Construindo práticas e delimitando fronteiras.** São Paulo: Editora Arte, 2011, p. 39-55.

COHN, C. Antropologia da criança. **Coleção Ciências Sociais Passo – a – passo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COPPOLILLO, H. P. **Psicoterapia psicodinâmica de crianças: Uma introdução à teoria e às técnicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

DUSI, H.M.; NEVES, M.M.B.J.; ANTONY, S. Abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade. **Paideia**. v.16, n. 34, p. 149-159, 2006.

EIDEN R. D.; EDWARDS, E. P.; LEONARD, K. E. A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. **Dev. Psychol**.,v. 43, n. 5, p. 1187-201, 2007.

ESCRIVÃO, M. A. M. S. Obesidade na infância e adolescência. In D. Palma, M. A. M. S. Escrivão & F. L. C. Oliveira. **Nutrição clínica na infância e adolescência**. (Série: Guias de medicina ambulatorial e hospitalar da UNIFESP – EPM.). Barueri, SP: Manole, 2009, p. 299-324.

GIBSON, L. Y. et al. The role of family and maternal factors in childhood obesity. **Med. J. Aust.,** v. 186, n. 11, p. 591-595, 2007.

FERNÀNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 2a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, A. H. L. **Ensaios em Gestalt-terapia**. Maceió: Pedang, 2005.

GOMES, I. C. **O sintoma da criança e a dinâmica do casal**.São Paulo: Escuta, 1998.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, 2008.

MISCHEL, J.; KITSANTAS, A. Percepção dos alunos do ensino médio sobre o clima escolar, prevalência de bullying e apoio e enfrentamento social. **Psicologia Social da Educação**, v. 23, n. 1, p. 51-72, 2020.

MEIRINHOS, M.; Osório, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser - Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2016.

PAIM, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PEREIRA, M. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara/Koogan S.A, 2000.

SALVARI, L.F.C.; DIAS, C.M.S.B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. **Estud. psicol**. (Campinas), v. 23, n. 3, 2006.

SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas: implicações, causas e efeitos no espaço escolar. In ANDRADE; F. M.; CHAVES (Orgs.), **Docência: prática e práxis** (pp. 99-110). Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, E. H. B.; NEGREIROS, F, COUTO, R.N. Prevalência de violência entre alunos nas escolas públicas do Piauí, Brasil. **Ciências Psicológicas**. v. 15, n. 2, 2021.

SOARES, L. A psicoterapia com a criança, por um fio. **Revista IGT na Rede,** v. 8, n. 14, p. 67-78, 2011. Acesso em 14/7/2022. Disponível em http://www.igt.psc.br/ojs/ I

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

SOUZA, M. A. **Queixa Escolar na Formação dos Psicólogos: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TROMBINI, E. L'obesità in adolescenza: Fattori psicologici e dinamiche familiari. Recenti **Prog. Med**., v. 98, n. 2, p. 112-9, 2007.

YOSHIDA, E.M.P. Avaliação de mudança em processos terapêuticos. **Psicol. Esc. Educ.** v. 2, n. 2, 1998 Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/Mf6bVcLKXvnRXgJRLkbHXbL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 13/7/2022.

WINNICOTT, D. W. O valor da consulta terapêutica. In C. Winnicott, R. Sheperd, & M. Davis (Orgs.). **Explorações psicanalíticas**: D. W. Winnicott . Porto Alegre: Artmed, 1985, p. 244-248.

CAPÍTULO 3

LA CESTERÍA EN EL ARTE Y LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS DE LAS COMUNIDADES ABORÍGENES EN YAGUAJAY, NORTE DE LA PROVINCIA DE SANCTI SPÍRITUS, CUBA

Data de aceite: 03/04/2023

José Eusebio Chirino Camacho
Investigador Agregado del Grupo de Arqueología del Parque Nacional Caguanes (CSASS- CITMA)

Adilson Tadeu Basquerote
Profesor del Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Valle del Itajaí (UNIDAVI)

Eduardo Pimentel Menezes
Profesor de la Universidad del Estado del Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMEN: Tal y como fue de importante en la economía aborigen la creación de artefactos de piedra, concha, madera o hueso, cerámica, etc., también lo fue la industria o arte de la cestería, pues los objetos creados a partir del desarrollo de esta, sin duda alguna constituyeron elementos fundamentales de modo colateral en la producción, ya sea en la pesca, caza, recolección, actividades agrícolas, así como para usos domésticos, entre los que debe incluirse la industria ceramista con las esterillas en sus procesos de secado y la creación de diferentes tipos para otros usos, etc. Partiendo del estudio minucioso de la impronta o huella marcada en fragmentos de burenes, recolectados en los sitios arqueológicos Playa Carbó y Júcaro II y luego de indagaciones sobre los usos actuales y objetivos de esa industria, así como otras fuentes y la comprobación de la existencia en el territorio objeto de estudio de una materia prima variada y excelente, hemos llegado a un grupo de conclusiones que nos permiten hoy, valorar el desarrollo alcanzado en la vida cotidiana de estas comunidades ancestrales, del arte o industria de la cestería.

INTRODUCCIÓN

El hombre a lo largo de la historia ha ido creando la base material y los artefactos para la producción y utilitarios que le ha de asegurar, en la medida de su desarrollo, mayor capacidad de producción y más comodidad de vida. De ello se derivan los cambios producidos desde el surgimiento de la rueda hasta las actuales computadoras, por situar solo dos ejemplos.

No siempre contó, con medios tan sofisticados y complejos, por lo que en este

trabajo nos detendremos en valorar la influencia e importancia de LA CESTERÍA en el desarrollo de la vida económico-social de los aborígenes que poblaron el territorio objeto de estudio. Tatareemos de explicar sus usos, partiendo de las pocas evidencias reales que han llegado hasta nuestra época: la impronta en fragmentos de cerámica, testimonios de los cronistas de la época de la conquista, los apuntes del Almirante Cristóbal colón, así como comparaciones que hemos podido establecer con otras comunidades de nuestra América. Imposible ha sido que lleguen hasta nuestros días estos artefactos de origen vegetal (aunque aún no podemos descartar la posibilidad de que aparezca alguna evidencia por razones de conservación etc.). No obstante, como afirmábamos en el resumen su huella ha quedado marcada en el barro cocido y ello es una prueba insoslayable de su existencia en esta etapa histórica de Cuba.

Buscando esas raíces ancestrales, de ese arte que sirvió de herramienta o medio de apoyo productivo al hombre pre ceramista y al incipiente agricultor-agroalfarero para el mayor desarrollo de sus fuerzas productivas y que hoy día continua y se convierte de igual modo en ornamentos de nuestros hogares, es que exponemos este trabajo con el propósito de rescatar para la posteridad un exponente primitivo de nuestra identidad cultural.

Así el texto presenta el desarrollo alcanzado por las comunidades aborígenes de Yaguajay, en La Industria de la Cestería y la posibilidad de su uso actual en el territorio partiendo de la existencia aun de la materia prima en la zona objeto de estudio. Cuanto se puede rescatar del arte y los elementos utilitarios ancestrales. Para esto, se realizó estudios minuciosos de los fragmentos de burén que se poseen con el fin de determinar las técnicas del tejido manual y el posible material utilizado, hice análisis de lo tratado por los cronistas sobre tan importante tema, como el Almirante Cristóbal Colón y otros arqueólogos hasta el momento y se desea llevar adelante una investigación de la existencia actual de la materia prima y su distribución en el territorio.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la realización de este trabajo hemos tomado de la bibliografía existente, las citas y aspectos que tratan del tema objeto de estudio y su valor para la vida de los aborígenes cubanos; aunque, sabemos que es algo sobre lo que no se ha trabajado ampliamente, debido a lo limitado o casi nula de la existencia material dentro de las evidencias arqueológicas. Se ha llevado a cabo un estudio de las representaciones, la trama y la técnica que aparecen en los fragmentos de burenes que a lo largo del tiempo hemos recolectado en los sitios agroalfareros, de Playa Carbó y Júcaro II.

Se desarrollaron investigaciones de terreno en el municipio en busca de las palmáceas, árboles, bejucos cuyas fibras, hojas, corteza etc., se servía el artesano primitivo para la confección de los diferentes objetos, así como su distribución en el medio geográfico y la situación actual de sus niveles de población. Se trabajó el material con la fotografía y se

realizaron dibujos de las formas, que aparecen en los anexos del trabajo.

LAS CESTERIAS OBORÍGENE EN YAGUAJAY

Como explicamos en la introducción, el desarrollo de las fuerzas productivas en nuestras comunidades primitivas, trajo aparejado de modo dialéctico, el desarrollo de sus herramientas y medios utilitarios, de forma tal que aumentara sus comodidades, capacidades de carga, capacidades productivas (propias de esta etapa de la historia humana). Pensamos que de la utilización de la piedra bruta por los hombres más tempranos, hasta el arte ceramista y la industria de la piedra tallada y luego pulida en el hombre que se encontró con los conquistadores; hubo de recorrerse un gran trecho en el tiempo, en la conciencia y en propio desarrollo mental de esos hombres.

Somos del criterio que, en el aspecto económico sus pasos eran lentos pero el propio desarrollo hacía que sucedieran, e iban descubriendo nuevas formas que mejoraran sus condiciones de carga (por solo situar un ejemplo) y ayudara al propio desarrollo de las producciones y la vida doméstica en general. Ello trajo implícito la perfección de la mente humana para la innovación constante: Si necesaria fue la confección de canoas para navegar, muy parecido fue la necesidad de redes para la pesca o de canastas para transportar el pescado y los productos del campo, resultante de la agricultura, de la recolección o de la caza.

¿Cuánto podía multiplicar su capacidad de carga un hombre cuando, usando un artefacto como la canasta o la jaba trasladaba frutas, viandas, etc.? Sencillamente la aparición de la cestería como industria constituyó un aumento de las capacidades productivas. El hombre, siempre ha utilizado de modo muy inteligente, la lógica. Adiestró sus manos para la confección de artefactos que les sirvieran, no ya para cortar, percutir, cazar, pescar o labrar la tierra, si no, además en la creación como elementos colaterales y útiles en el modo de producción pero, con obligatorios y diferentes usos.

No debe, ni ha sido nunca objetivo de quien estudia con profundidad la arqueología sin ambiciones coleccionistas, estar tomando determinados artefactos tipo para el estudio del desarrollo alcanzado por una comunidad dada. Aquellos artefactos más terminados, desde el punto de vista artístico, demuestran que no fueron creados para el trabajo (aunque si pueden darnos una idea del desarrollo artístico alcanzado por la comunidad en cuestión); luego entonces para saber del nivel alcanzado por las fuerzas productivas de dicha comunidad o grupo humano, si estamos obligados a estudiar detenidamente aquel ajuar que jugó una función importante en sus actividades productivas. De ahí, que este trabajo, lo dediquemos a una industria de gran importancia en el ámbito económico y social de la población aborigen de Yaguajay, tomando como base para ellos el estudio de fragmentos de ceramios con la impronta de tejidos en los sitios antes mencionados de este territorio.

La zona objeto de estudio: Yaguajay, uno de los más poblados en el archipiélago

cubano antes de la conquista cuenta con más de sesenta sitios descubiertos hasta el momento en un área no mayor de 570 Km², territorio en el que aparece la huella de todas las etapas o estadios de desarrollo, o culturas que poblaron Cuba.

Ante al tema que se presenta, se piensa, que el arte de la cestería, una vez aprendido es fácil en su creación (tarea que debió ser de las féminas por su delicadeza) y a partir de una materia prima natural que se proporcionaba con solo moverse algunos metros hacia el bosque, en busca de hojas o fibras, etc. La búsqueda del aumento de las capacidades de carga es mucho más temprano que en la etapa de comunidades ceramistas; pues la colecta en épocas más temprana se multiplicaba con una canasta o una jaba…La necesidad de ampliar la producción, creó la necesidad del nacimiento de esta industria. Ya en la época de los agroalfareros esta industria se amplió y perfeccionó llegándose a introducir nuevos artefactos propios del desarrollo mismo de las fuerzas productivas en esta etapa.

A continuación se exponen de forma concreta varios de los diversos tipos y usos de los objetos confeccionados por medio del arte de la cestería, por los artesanos aborígenes y en su mayoría ilustrados por el Lic. Ángel Miguel Martínez Gómez.

OBJETO	USOS MÁS FRECUENTES
Esteras y esterillas	-Para dormir, sentarse. -Para cubrir la entrada de las viviendas. -En el proceso de secado de las piezas de cerámica (comprobado en esta investigación). -Como elemento decorativo. -Para situar alimentos. -Otros usos domésticos dentro de la vivienda.
Catauros de Yagua[1]	-Transporta agua. -Transportar peces vivos. -Para otros usos en la recolección de frutas, moluscos, etc. (debió ser uno de los artefactos más antiguos en su uso en Cuba por la facilidad de su confección).
Canastas y Cestos	-Cargar pescados, moluscos y otros productos del mar o ríos. -Transporte y conservación de frutos y otros productos agrícolas. -Conservar (para ciertos ritos), restos humanos. -Otros usos en correspondencia de sus necesidades.

Jabas	-Carga de semillas y frutos. -Guardar alimentos majados o triturados. -Otros usos.
Jabucos	-Para llevar semillas a los sembrados. -Cargar proyectiles de piedra para la caza. -Transportar herramientas de trabajo. -Otros usos.
El Cibucán	-Una especie de funda tejida que se usaba para exprimir la "catibía" de la yuca amarga o venenosa y al sacarle el jugo por compresión, dejaba listo el producto del pan de yuca o casabe.
El Jibe	-Cernir el producto de la yuca rayada luego de pasar por el cibucán y el secado para dejar solo el material bien fino. Así también debió servir para el almidón del Sagú. -Era un cernidor para otros productos y sin dudas debió ser usado para el polvo de arcillas y otros materiales usados en la cerámica.
Pala o paleta para voltear el casabe	-Parecidos a los actuales abanicos de hojas de palma tejida (por referencia de los cronistas) este artefacto se usaba para voltear las tortas de casabe mientras se cocían y así debió ser con otros alimentos también.

Cuadro 1- objetos y aborígenes y sus usos.

Fuente: datos da pesquisa (2020).

ARTEFACTOS HECHOS EN LA INDUSTRIA DE LA CESTERIA

Es indudable que, un hombre que llegó a ser tan diestro en la producción de artefactos como los detallados y que los creó de diferentes tamaños y formas, según sus necesidades, logró realizar otros también de carácter ornamental, ceremonial o para uso personal; por lo imperecedero ante nuestro clima, de tales artefactos, hoy día no contamos con las pruebas suficientes para demostrarlo. Veamos algunos testimonios dejados sobre el asunto por los cronistas o notas de autores que trataron sobre el tema:

Cristóbal Colón, el 29 de Noviembre de 1492, en su diario escribe: "[…] Hallaron también los marinos en una cesta, una cabeza de hombre, cubierto con otro cestillo" (COLÓN, 1960, p.110). Un estudio muy detallado sobre otros medios para extraer el jugo venenoso de la yuca amarga, lo ha realizado Gertrudis E. Dole em 1952, relatado por Tabío y Rey (1979, p. 47) […] "en otros casos colocaban la masa rallada sobre una especie de esterilla, hecha de tiras de hojas de palma y con las manos la retorcían, extrayendo el jugo […].

El Cibucán, es un largo tubo hecho por procedimientos de cestería con delgadas tiras de diferentes vegetales, abierto por un extremo y cerrado por el otro. Parece que en Las Antillas Mayores llegó a usarse también el algodón… La masa de yuca rallada era colocada dentro de la larga manga del cibucán, "a la que hacían un asa de cada lado colgando de un árbol (…) a la otra metían un palo de dos brazas, apoyando uno de los extremos al pie del árbol. En esta disposición se sentaban dos o tres personas […] (TABÍO 1979. p. 48).

Refiriéndose a Hatuey escribe Las Casas […] "Tenía en su casa una cestilla llena de oro en joyas y dijo "Veis aquí el Dios de los Cristianos". (LAS CASAS, 1977, p. 39). Como podrá observarse en las figuras de este trabajo, tomamos como muestra fidedigna de la presencia de tal industria en el territorio la impronta en los siguientes fragmentos de cerámica:

1- Fragmentos del Sitio Arqueológico Playa Carbó:

Parte de un burén (figura 1) que, al calcularlo el burén debió tener unos 38 cm de diámetro, posee un grueso de 2.8 cm., de color pardo oscuro. En su cara interior aparece la huella de una estera que luego de análisis de gabinete y consultas con artesanos nos induce a pensar en el uso de la técnica del tejido "trenzado" con una trama muy fina y bien terminada cuyos puntos de tejido son de 5 mm de largo por 4 mm de ancho, manteniendo una gran uniformidad y por lo plano nos hace inferir que se usó para el tejido la hoja de palma Yarey.



Figura 1. Fragmentos de Burén con impronta de tegido.

Fuente: Datos de la pesquisa (2021).

2- Fragmento del Sitio Arqueológico Júcaro II

Fragmento de burén (figura 2), colectado en el sitio de referencia, por el estado de fragmentación no podemos determinar el posible diámetro del artefacto original.

Posee 11, 5 cm de largo por 6.5 cm de ancho. De color pardo claro. En la cara inferior se observa un tejido de punto mayor pero, con la misma trama y técnica del anterior. En este caso el tamaño del punto es de 8.0cm de largo y 6.0 cm de ancho. Al igual que el anterior se denota un buen uso del oficio por el artesano. También la materia prima utilizada es la palma yarey. (Ver Anexo)



Figura 2. Fragmento del Sitio Arqueológico Júcaro II

Fuente: Datos de la pesquisa (2021).

LA MATERIA PRIMA Y SU DISGRAGACIÓN POR EL TERRITORIO

Como expresamos anteriormente la obtención de la materia prima por el artesano le resultó muy fácilmente, debido a que, aun hoy día se encuentran estas plantas en la zona muy bien representadas, como se puede ver en el cuadro 1.

Materia prima procedente de árboles		
Nombre científico	Nombre vulgar	Otros nombres
Lonchocarpus domingensis (Pere) D.C	Guamá	Guamá de soga, Guamá común
Hibiscos tiliaceus L.	Majagua	Majagua blanca, Majagua común
Materia prima procedente de las Palmáceas		
Royetónea regia	Palma Real	Palma criolla
Copernicia molineti, L.	Palma Yarey	Palma jata y yarey
Copernicia yarey borret	Yarey Hediondo	Guano hediondo
Saval parviflora	Palma Cana	Guano de cana
Material procedente de bejucos*:		
Trichostigma octandrus, L.	Bejuco de canasta	Bejuco de canasta , Guaniquiqui*
En la actualidad, se usan otros elementos naturales para la cestería		
Eichhonia crassipez	Jacinto de Agua	-
Parkineonia acualestea, L.	El Junquillo	Junco marino
Bambusa vulgaric Schrad	La Caña Brava	-

Cuadro 2. Materia prima utilizadas en las cesteria

Fuente: datos de la pesquisa (2021).

***Vocablos aborígenes**.

CONCLUSIONES

Que por las evidencias estudiadas, podemos determinar que el artesano aborigen dominó perfectamente este arte (tan utilitario para su desarrollo económico y social), por lo que constituye la raíz más primitiva de este tipo de industria y un elemento comprobado de nuestra identidad cultural.

La producción de artefactos de cestería, debió ser variada partiendo del principio del valor de uso que este hombre daba a su producción, acorde al tipo de labor o uso doméstico a que fuera destinado pero, inferimos además cierta producción de carácter ornamental, ritual o ceremonial y hasta para el vestido.

En la zona de estudio, Municipio de Yaguajay, provincia de Sancti Spíritus, Cuba, existen aún todas las plantas proveedoras de la materia prima para la confección de artefactos de cestería, lo que obliga a revisar y reimplantar esa industria por actual necesidad y uso.

AGRADECIMIENTOS

Al Lic. Ángel Miguel Martínez Gómez por la deferencia y la perfección en los dibujos.

A los trabajadores de Artesanía de la Empresa de producciones varias de Yaguajay por su asesoramiento en las técnicas del arte de la cestería.

REFERENCIAS

CAPOTE, Llano S. **El Tesoro de Cuba. Joyas de la ciencia y de la naturaleza**. Editorial Científico Técnico. 1984.

COLÓN, Cristóbal. **Diario de navegación**. Publicación de la Comisión Nacional Cubana de La UNESCO, 1961.

CHIRINO, Camacho José E. **Arqueología Aborigen del Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba**. Editorial Luminaria 2009.

CHIRINO **et al**. **Estudio Geográfico Integral del Municipio de Yaguajay, Norte de la Provincia de Sancti Spíritus, Cuba**. 1994.

DACAL, Moure Ramón; RIVERO DE LA CALLE, Manuel. **Arqueología Aborigen de Cuba**. Editorial Gente Nueva. 1986.

LAS CASAS, Bartolomé de. **Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias**. Editorial Gente Nueva. 1977.

FORE, A.J.**Maderas cubanas**. Tercera edición. 1965.

GUARCH DELMONTE, José M. **El Ajuar no cerámico de los taínos de Cuba**. Serie Arqueológica No.3 Academia de Ciencias de Cuba. 1973.

HAGEN, V.W. **Los Mayas**. Editorial Gente Nueva, 1988.

HAGEN, V.W. **Los Incas**. Editorial Gente Nueva, 1988.

Rivero de La Calle, M. **Las culturas Aborígenes de Cuba**. Editorial Universitaria, 1967.

ROIG, J.T. **Plantas Medicinales aromáticas o venenosas de Cuba**. Segunda Edición, 1973.

TABÍO, Palma Ernesto; Rey E**.: Prehistoria de Cuba**. Editorial Ciencias Sociales. 1979.

TABÍO, Palma, Ernesto. **Arqueología Agricultura Aborigen Antillana**. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.1964.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA REALIDADE SOCIAL DA ESCOLA

Data de aceite: 03/04/2023

Luís Cláudio de Almeida Mata
Professor, licenciado pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), especialista em Matemática pela Universidade de Brasília (UNB), especialista em Educação, Ciência e Contemporaneidade pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professor de Matemática na rede estadual de ensino em Salvador e na rede municipal no município de Camaçari. Mestrando em Ciencias de la educacion pela Universidad Interamericana

RESUMO: Através deste artigo, pretende-se abordar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), na realidade da escola, refletindo sobre a necessidade da participação de todos os segmentos envolvidos de forma democrática durante todo o processo de elaboração. Tem o propósito de refletir sobre as concepções de currículo tradicionais e tecnocráticas que influenciam no processo de tomada de decisões das políticas de educação no Brasil. Além disso, tem a intenção de propor medidas de intervenção com base na realidade da escola, visando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.
PALAVRAS – CHAVE: PPP. Gestor. Gestão democrática. Intervenção. Educação.

ABSTRACT: Through this article, we intend to address the importance of the Political Pedagogical Project (PPP), in the reality of the school, reflecting on the need for the participation of all segments involved in a democratic way throughout the elaboration process. It aims to reflect on the traditional and technocratic curriculum concepts that influence the decision-making process of education policies in Brazil. In addition, it intends to propose intervention measures based on the reality of the school, aiming at improving the teaching-learning process.
KEYWORDS: PPP. Democratic management. Intervention. Education.

RESUMEN: A través de este artículo, se pretende abordar la importancia del Proyecto Político Pedagógico (PPP), en la realidad de la escuela, reflexionando sobre la necesidad de la participación de todos los segmentos involucrados de manera democrática a lo largo del proceso de elaboración. Su objetivo es reflexionar sobre los conceptos curriculares tradicionales y tecnocráticos que influyen en el proceso de toma de decisiones de las políticas educativas en Brasil. Además, tiene la

intención de proponer medidas de intervención basadas en la realidad de la escuela, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
PALABRAS CLAVE: PPP. Gestión democrática. Intervención. Educación**.**

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento normativo que tem o objetivo de nortear todas as ações da escola, compreender o entorno social na qual está inserida e promover propostas pedagógicas que ajudem a desenvolver o pleno desenvolvimento do educando. O seu intuito tem intencionalidade democrática no qual toda a equipe escolar, pais, e entidades representativas da comunidade possam ter uma função participativa no sentido de opinar, criticar e sugerir propostas no âmbito de toda sua elaboração. A partir da Constituição de 1988, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, Art. 12, preconizou que "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: **I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica; **VI** - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola."

Dessa forma, se bem discutido, seguindo essa lógica de uma construção social coletiva e integrada entre todos esses segmentos, criam-se as bases adequadas para lidar com todas as complexidades e desafios que fazem parte da rotina da escola, contribuindo, assim, para buscar soluções do ponto de vista conjunto. Segundo Veiga(1998):

> O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.(p. 13).

Nessa perspectiva, o PPP deve ir além de um instrumento normativo do ponto de vista burocrático e institucional que apenas atenda aos ditames do órgão central; ao contrário, precisa ser um documento representativo da identidade da escola e ter caráter de permanente reflexão sobre sua vivência. Entretanto, tem se visto na prática, de um modo geral, uma inconformidade entre o que está escrito no documento e o que de fato ocorre na prática do processo educativo, contrastando com a sua principal intencionalidade, cujo cerne envolve o compromisso coletivo.

Um evidente equívoco contrasta na ideia de que O (PPP) possui um caráter permanente não sendo, portanto, objeto de constante adequação às demandas que surgem a cada ano subsequente. Se forem levadas as considerações de uma sociedade em constante transformação na qual as informações se avolumam rapidamente sobra a qual novas demandas sociais ocorrem de maneira análoga, há de se considerar que o PPP deva, também, assumir um caráter de transitoriedade e de permanente reflexão.

Um dos grandes entraves, todavia, para a elaboração do PPP reside na descrença do planejamento, sobretudo pela equipe docente, porque se aparenta como mais um ritual burocrático para ser entregue e engavetado, seja pelas condições de trabalho impostas pelo sistema, seja pelo excesso de trabalho do professor, o qual, em muitos casos, tem uma exaustiva carga horária de trabalho, o que contribui para esquivar-se de participar na elaboração desse planejamento.

Ao retratar este entrave, uma abordagem histórica se faz necessária, sobretudo no que tange ao processo de alienação do professor. Não há como dissociar a interferência do modelo capitalista no processo educativo e as suas influências. Segundo Celso dos S. Vasconcelos (1956,p.27) "a sistematização do planejamento se dá de fora do campo educacional, estando ligada ao mundo de produção(I e II revoluções Industriais) e à emergência da ciência da administração, no final do séc. XIX".

Das ideias do autor, se alude a completa influência dos moldes do sistema capitalista ao sistema educacional, quais sejam o Planejamento como princípio prático e o Planejamento como instrumental normativo, a fim de atender aos esquemas aplicados nas fábricas. Nessa concepção, o modelo de educação assume um caráter coadjuvante do sistema, contribuindo, assim, para o processo de alienação e desvalorização do professor, o qual não figura com liberdade para planejar, pois as ideias já surgem hierarquizadas sem a sua plena participação.

Opondo-se a essa lógica, é que surgirá a ideia de planejamento participativo cujo foco se assenta na consciência, intencionalidade e participação como fundamento básico para a elaboração de um planejamento escolar. Esse movimento de resistência surge a partir de grupos de educadores que se recusaram a fazer a reprodução do sistema e buscaram novas alternativas de fazer educação.

Para Vasconcellos, o planejamento deve ser trabalhado na perspectiva de que:

> O saber deixa de ser considerado como propriedade de 'especialistas', passando-se a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática da mudança.. (1956,p.31.)

Para Pinto, (*apud* VASCONCELOS,1995, p.178) Tem como objetivo " a transformação das relações de poder, autoritárias e verticais, em relações igualitárias e horizontais, de caráter dialógico e democrático. Nessa perspectiva, é fundamentalmente importante que o PPP seja alicerçado a partir dessa concepção, a partir da qual sua construção seja pautada na ideia de um instrumento de intervenção no real para transformá-lo na direção de uma sociedade mais justa e solidária.

Desta forma, o ato de planejar se desvencilha de uma postura meramente tecnocrática e assume uma nova intencionalidade pelo entendimento de que a postura crítica e emancipadora deva ser o itinerário a ser perseguido na busca por uma educação de cunho integral e de qualidade. Planejar, neste sentido, é ter a compreensão de que

este ato não deve ter uma intenção linear na qual as coisas irão ocorrer tal como fora escrito, mas o forte desejo de superar as contradições da realidade e debatidas ao longo do processo, com o propósito da efetiva mudança que se deseja alcançar.

Logo, o PPP precisa estar assentado em interpretações da realidade, passíveis de serem transformadas, a fim de que o seu processo de construção não esteja contaminado por um idealismo recheado de boas intenções, mas que na prática não possa ser efetivado. É preciso ter a nítida clareza em separar o sonho factível do sonho irrealizável, pois ainda que seja encantador e ideal, este possa se tornar distante do seu alcance. A consistência na elaboração do PPP precisa ter o cuidado de que a sua construção não é um projeto para a escola e ,sim, para organizar e orientar efetivamente o trabalho visando ressignificar o planejamento de tal maneira que o educador possa acreditar na possibilidade de planejar no sentido de mudança.

Para isto, Vasconcellos (1956, p.37). considera que ao planejar "são as pessoas, os sujeitos que historicamente assumem a construção de uma prática transformadora". Sendo assim, as pessoas as quais fazem parte da instituição e do entorno da escola precisam ser as protagonistas da elaboração de um projeto que de fato tenha identidade e pertencimento. Daí a razão de ser denominado projeto, cujo significado vem do latim *projectu* , lançar adiante, pois representa uma intenção, uma utopia, político porque interessa a todos e que tipo de cidadão se pretende formar, qual o tipo de sociedade se almeja e pedagógico em função do seu caráter de reflexão sistemática sobre a prática educacional.

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO

Assim como a tarefa de avaliar é inerente ao ser humano, o ato de planejar também faz parte da conduta humana, embora esta ação seja mais concebida de forma abstrata, desprovida, portanto de um caráter teórico científico. No campo da educação, por exemplo, planejar é um atributo intrínseco a essa área como forma de evitar o improviso e estabelecer uma previsibilidade futura e os caminhos escolhidos como prática da ação educativa escolhida.

Teixeira (1987) *apud* PADILHA (2002), afirma que "existe um certo paralelismo entre a administração e a pedagogia na medida em que tanto as teorias pedagógicas como as administrativas fundamentam-se nos mesmos pressupostos, ou seja, a concepção de homem, de sociedade e de organização". Observa-se, nesse sentido, que as ideias do ato de planejar no campo educativo teve influência das Teorias da Administração Científica [1]pensada, sobretudo por Taylor.(PADILHA, 2002, p. 45).

Evidencia-se, pois, uma estreita relação entre o fazer pedagógico e o fazer organizacional, no qual este último movido pelos princípios de maximização de resultados

1 A administração científica proposta por Taylor, princípio do planejamento é o primeiro princípio de uma gerência com novas atribuições e responsabilidades, consistindo em "substituir no trabalho critério individual do operário, a improvisação e a atuação empírico-prática, pelos métodos baseados em procedimentos científicos"(Chiavenato, 1975, p. 51).

irão imprimir forte influência nas concepções do planejamento pedagógico ao atribuir-lhe, também essa máxima. Nesta teoria, a figura da liderança tinha papel fundamental e o sucesso da organização dependia sobre o grau de persuasão que o líder exercia sobre os seus subordinados na consecução dos objetivos propostos.

Entretanto, surge uma oposição desse modelo centralizado apenas na figura do líder organizacional, à medida que consideravam que algumas ineficiências do ponto de vista de consecução dos objetivos encontravam alguns entraves por conta de que as relações sociais exerciam grande influência nos espaços organizacionais, já que as metas precisariam ser atingidas por seres humanos, dado que estes apresentam suas complexidades inerentes à vida humana.

Padilha (2002, p. 47) cita que "com Miss Follet, ganha força a aplicação da Psicologia da Administração, uma vez que considera que o objetivo básico da ação administrativa é obter a integração das pessoas e a coordenação das atividades." Nesse sentido, a participação dos subordinados passa a ter uma importância ao creditar-se que mesmo pessoas nas escalas mais inferiores da hierarquia organizacional poderiam dar sua parcela de contribuição nas metas organizacionais. Paralelamente a essas ideias, outros autores como Chester Bernardet (1886-1991) desenvolveu uma teoria sobre as organizações propondo um tipo de interação humana denominada de "Relações Sociais".

Argumenta-se, desta forma que, além das tarefas de planejar, caberia, também, ao administrador organizar, motivar e controlar seus subordinados, reunindo, assim, os atributos de planejador social.

Segundo Padilha (2002, p. 48):

> A teoria das Relações Humanas, também chamada Escola Humanística da Administraçao, surgiu nos Estados Unidos na década de 1920, como um movimento de oposição à Teoria Clássica da Administração e, foi consequência das experiências desenvolvidas por George Elton Mayo (1880-1949) e seus colaboradores. Trata-se de uma teoria que aponta para a necessidade de se humanizar e democratizar a Administração decorrente do desenvolvimento das chamadas ciências humanas, principalmente a psicologia e a sociologia, que se utilizam, sobretudo, das ideias da filosofia pragmática de John Dewey e da Psicologia Dinâmica de Kurt Lewin[2].

Enfatiza-se deste modo a importância do indivíduo ter uma participação mais ativa nas decisões, principalmente a partir das comunicações decorrentes dos grupos. A ideia residia no fato de aplicar novos enfoques no âmbito do planejamento das organizações para o alcance dos objetivos propostos.Outros movimentos do ponto de vista das organizações, tais como a Teoria Neoclássica e o da Administração por Objetivos (APO) iriam coexistir como inovações que contribuiriam para alavancar os processos organizacionais.

2 Segundo Lewin, o comportamento do sujeito é resultado de fatores tanto externos a ele, tanto quanto internos. Ao encontro desses dois níveis que estão interligados e em constante relação Lewin deu o nome de Espaço Vital, que é o espaço (campo psicológico). Ou seja, constitui o próprio espaço de vida do indivíduo, onde se dão origem aos nossos comportamentos (família, amigos, etc). Então o campo em si pode ser definido como a totalidade de fatos e acontecimentos interdependentes e coexistentes.

Esse último modelo, entendido também como Administração por resultados é um modelo centrado nos objetivos, no planejamento e integra as necessidades da compahia no alcance dos objetivos de lucro e crescimento. Face a isto, esas correntes ideológicas voltadas para o campo das organizações irão influenciar diretamente na esfera educacional, sobretudo a Administração por Objetivos, as quais irão importar decisões admitidas no terreno das companhias às decisões no setor escolar.

REFLEXOS DAS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Após o breve relato sobre as teorias da Administração perceber-se-á que essas práticas divulgadas, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, se ampliam nos continentes e exercerão, também influências na américa latina, e com reflexos diretos no Brasil.

Benno Sander (1995) apud PADILHA (2002) aponta que os seus estudos sobre as influências das Teorias da administração terão efeitos diretos no planejamento educacional ao afirmar que " o enfoque tecnocrático caracteriza-se mais pelo "forte predomínio dos quadros técnicos preocupados pela adoção de soluçoes racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos"(PADILHA, p. 51).

É nessa perspectiva que atribuir-se-ão aos especialistas o ato de planejar, tal como ocorrera nos ambientes de gestão empresarial, associando-se, desta forma o fazer pedagógico ao fazer organizacional.Os modelos de gerenciamento aplicados nas organizações encontram significativo exemplo para serem aplicados também nas instiuições escolares e estas servirão de base para as políticas de governo, sobretudo a partir do pós-guerra, como instituição estrátégica para atingir as metas de reestruração da sociedade.

A escola, portanto, passa a ser a promessa de progresso e ascensão sociais, a qual seria a instituição que forneceria a mão de obra qualificada para abastecer o mercado de trabalho em franca expansão e, dessa forma, manter-se-ia o estado de equilíbrio social na medida em que a escola serviria de suporte estratátégico para atender às demandas do mercado.

Ao seguir os princípios preconizados pelas Teorias da Administração, à escola, restará demonstrado ao longo do percurso que esse modelo fracassava, à medida que não atendia às expectativas, sobretudo das camadas menos favorecidas da população cujo acesso e permanência na escola eram estruturalmente diversos na sociedade. A ausência de uma identidade cultural que reafirmasse os valores lationo-americanos se afirmava como argumentos que contradiziam a visão universal estabelecida pelos padões europeu e norte- americano. Ademais, as condições de planejamento escolar de forma linear, sobretudo ligado ao currículo e desconsiderando os níveis sociais, contribuíram para acentuar as desigualdades entre os mais favorecidos e os desprovidos socialmente, fomentando, assim, ideias adversas a esse modelo de escola.

Opondo-se a essa lógica, surgirão teóricos da educação, em especial, Paulo Freire, o qual irá denunciar as desigualdades promovidas por uma escola que prometia a ascensão social e, ao contrário disso, revelava-se excludente. O seu discurso crítico irá pautar-se na necessidade da construção de um projeto de escola cidadã na qual valorizasse a formação crítica do sujeito em formação e que estabelecesse vínculos culturais e de pertencimento com a nação brasileira. Era forte, portanto, o apelo a uma educação de cunho popular, valorizando, assim, os saberes inerentes da comunidade e que, ao mesmo tempo, pudesse se apropriar dos saberes científicos institucionalizados. Segundo Freire (1997) *apud* PADILHA (2002), assim definiu a Escola Cidadã em entrevista a TVE- Rio no dia 17 de abril de 1997 na sede do Instituto Paulo Freire em São Paulo, como:

> "Aquela que assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadadania. A escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. È uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo". (PADILHA, p. 61).

Depreende-se da ideia do autor a crítica do então modelo de escola que mantinha em suas concepções pedagógicas estreitos laços com a visão tecnicista e desprovida de elementos que contribuíssem para a formação plena e para o exercício da cidadania. Ao opor-se a ao modelo tecnicista de aprendizagem, apenas para atender uma demanda de mercado, abriria-se a oportunidade para criar nos alunos mentalidades críticas e questionadoras da sociedade na qual estão inseridos e criar-se-iam as bases para se fazer uma verdadeira revolução na educação.

PLANEJAMENTO NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Diante de um contexto social que reafirmava a crença nos valores de uma escola cidadã, a tônica da mudança partirá do princípio de que o planejamento até então pautado em princípios tecnicistas e burocráticos necessitava passar por reformulações, a fim de que não figurasse como um modelo centralizador, no qual apenas pessoas supostamente detentoras de normas de planejamento científico e organizacional fossem as responsáveis pela sua elaboração.

A participação e o envolvimento das pessoas, sobretudo da comunidade muda a configuração do planejamento e acredita-se que, a partir da interação com as pessoas envolvidas no espaço cultural de convivência, através do diálogo amplo e democrático possa a escola encontrar sua identidade e estabelecer as suas próprias metas de aprendizagem de acordo com a sua realidade.

Surge, dessa maneira, a concepção de Planejamento dialógico como alternativa às concepções até então concebidas da administração científica e burocrática e a adoção de

um planejamento educacional voltado para uma escola cidadã.

Segundo Padilha(2002):

> Pensar em planejar a educação a partir da referida cidadania ativa é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. Para a escola cidadã, há que se compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições propícias ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar a aprendizagem a crianças, jovens e adultos.(p.62).

Portanto, segundo o autor, é na escola que se deve debater as relações de dominação social, as diferenças entre as classes e as contradições dela decorrentes, para daí estabelecer os horizontes que deseja alcançar no futuro. O alvo, nesse caso, tem como prioridade a emancipação humana e a transformação estrutural e cultural da escola e da sociedade numa perspectiva crítica e reflexiva do sujeito rumo a uma educação de visão libertadora.

Sendo assim, o principal ponto de partida para dar significado ao planejamento é a percepção por parte dos envolvidos sobre a necessidade de mudança. Para que planejar? É necessário o planejamento? Há problemas na escola que precisam ser modificados ou aperfeiçoados? São perguntas cruciais as quais devem fazer parte da orientação sobre esse novo olhar na construção de um planejamento dialógico.

O passado histórico de um planejamento rígido e burocrático deixou marcas não muito agradáveis do ponto de vista de sua condução, enquanto atributos da carreira docente, haja vista o seu caráter formal utilizado como mero mecanismo obrigatório para dar conta das exigências dos órgãos internos hierárquicos da escola e dos externos oriundos das secretarias de educação.

Então, no cotidiano da escola, embora não seja unanimidade há um consenso entre os educadores da importância do planejamento, todavia se evidencia também uma repulsa quanto ao modelo burocrático como há anos a escola vem realizando-o. A exigência de preenchimento de formulários como receituários que supostamente vão oferecer as respostas para todos os problemas que a escola apresenta tem sido o ponto crítico de toda discussão quando se remete ao planejamento escolar, pois está impregnado no inconsciente, sobretudo da parte docente, a descrença nesse modelo que se reproduz mecanicamente num processo burocrático, estafante e não apresenta resultados satisfatórios.

É nessa perspectiva que o planejamento dialógico irá preconizar que é preciso resgatar no educador o desejo de transformação e de inquietação em transformar a realidade e, não planejar na perspectiva de um procedimento obrigatório. Mas, para que essa mudança ocorra, é necessário que o educador esteja disposto a enfrentar conflitos e a sair da zona de conforto participando ativamente no processo de elaboração das

discussões da escola.

A formação para a autonomia deve ser fundamentalmente o ponto de partida para toda e qualquer proposta de planejamento que verdadeiramente esteja com a intenção de modificar a realidade. Autonomia, na escola cidadã, entendida na visão de Padilha (2002, p.65), como a que “pressupõe, pois, a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela.” Evidentemente que o simples ato de querer mudar uma realidade não é condição suficiente para que se produza os resultados esperados, pois além dessas condições subjetivas estão as condições objetivas e materiais tão importantes para atingir os objetivos esperados.

Na visão de Vasconcellos (1956, p. 41) “ o professor precisa interromper o cruel processo de imbecilização, de destruição a que vem sendo submetido”. É importante, nesse sentido, resgatar a sua autonomia do professor e estabelecer um processo de ruptura do processo de alienação, a fim de que possa elaborar seu planejamento de forma consciente, propositiva e de intervenção na realidade.

PLANEJAMENTO DIALÓGICO COM INTENCIONALIDADE DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA

A participação e o engajamento da equipe escolar na construção do PPP se configura como um dos grandes desafios a serem enfrentados para compreender e propor medidas de intervenção na realidade social da escola e do seu entorno. Para Freire:

> A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se.(1987,p.42).

Portanto, a visão de integração aliada à consciência crítica é uma premissa fundamental que deve nortear toda a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de tal maneira que este seja um espaço de diálogo coletivo e democrático no qual todos possam autonomamente enfrentar e resolver seus próprios problemas e não se tornem, assim, sujeitos passivos e acomodados. A construção da proposta do PPP, segundo essa visão de cunho integral, se contrapõe a todo processo de rotinização e dependência do poder autoritário central em que as medidas são verticalizadas e, portanto, distantes da realidade de cada contexto escolar.

Veiga (1998) entende que a gestão democrática implica refletir como se processa a estrutura de poder na escola admitindo-se, pois uma concepção de socialização desse espaço de modo a fomentar uma participação coletiva, reduzindo, assim o individualismo e propiciando um ambiente que oportunize decisões autônomas e não sujeitas às decisões

da esfera administrativa superior.

Dessa forma, o PPP se traduz num documento que traz em sua essência a sistematização do trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer pedagógico da escola, tendo como eixos norteadores a história da comunidade escolar, a afirmação dos fundamentos políticos e filosóficos e a preservação dos valores humanos de modo a oportunizar uma educação crítica, reflexiva e o fortalecimento de uma atitude cidadã por parte do educando.

O papel de cada segmento na prática do projeto político pedagógico.

Embora haja uma série de indagações quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico(PPP), principalmente no tocante à disponibilidade, as questões estruturais da escola, as condições de trabalho docente, dentre outros problemas, é importante também ressaltar importantes iniciativas coletivas que deram certo e que fazem a diferença na resolução de problemas de determinadas instituições escolares. É nessa perspectiva, portanto, que esse artigo pretende envidar esforços para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, estreitar os laços com a comunidade e contribuir para a formação de cidadãos críticos capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Segundo Padilha(2002):

> A participação de todos os segmentos escolares e comunitários se refere às diferentes dimensões do trabalho escolar e comunitário, passando pelas decisões financeiras/orçamentárias (por exemplo, deliberando sobre o orçamento participativo), pedagógicas/curriculares(por exemplo, optando pelo regime de ciclos e do que chamamos de avaliação dialógica continuada), ou administrativas/de gestão(por exemplo, pela iniciativa da organização coletiva e democrática dos colegiados escolares[3] (p.

Cada segmento deve na sua plenitude contribuir com as suas especificidades realçando, assim, o sentido de participação coletiva em que os pais e alunos, por exemplo, podem colaborar na implementação de atividades intra e extra escolares e no estudo da realidade. Eles devem, também, estar vinculados aos diversos colegiados da escola, consolidando, a prevalência de um ambiente colaborativo de maneira que seus direitos sejam assegurados, principalmente em assuntos que lhes digam respeito.

As associações de bairro, entidades comunitárias, Organizações Não Governamentais(ONGS) e Conselhos Tutelares podem contribuir estabelecendo parcerias com a escola, de modo a possibilitar intermediações diante de contextos diversos e de complexidades que se evidenciam nos espaços escolares. A gestão da escola poderá contribuir para tornar o ambiente acolhedor e criar mecanismos que sejam capazes de

3 Órgão coletivo, consultivo e fiscalizador que atua nas questões técnicas, pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar. Como órgão coletivo, adota a gestão participativa e democrática da escola, a tomada de decisão consensual, visando à melhoria da qualidade do ensino. Embora com este nome, suas funções, sua estrutura e constituição são semelhantes às do conselho escolar. O Colegiado Escolar geralmente é constituído pelo diretor da unidade escolar e por representantes dos segmentos de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos, pais ou responsáveis legais pelos alunos, de acordo com as normas definidas em estatuto.

atrair o engajamento de todos os segmentos envolvidos na proposta de elaboração do PPP.

Os professores juntamente com a coordenação pedagógica exercerão papel fundamental tanto no processo de elaboração do PPP, através de reuniões e detalhamento dos planos de curso, de currículo e de aula, além das metas que pretendem alcançar, enquanto instituição. Nesse sentido, os docentes terão o compromisso de fortalecer os vínculos entre os demais segmentos, uma vez que sua participação mais ativa no processo os credenciam articular as atividades que foram decididas de forma articulada.

À secretaria de educação cabe o papel de ser a agente indutora para legitimar práticas educativas que estejam voltadas para discutir os rumos que a escola pretende tomar. Por outro lado, a própria secretaria precisa também ter constituída a sua própria política de educação, além de fomentar, também, a formação continuada dos professores, estimulando-os nessa discussão que contemple as especificidades de cada escola visando ao compromisso com a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, é importante estabelecer as regras claras em que cada segmento irá participar do PPP, sobre como as decisões serão democraticamente tomadas e as suas colaborações em todas as etapas, desde a sua concepção até a sua fase de execução, avaliação e replanejamento, quando houver. A ideia, portanto, é de cada sujeito coletivo sinta-se corresponsável pelo processo e pelo projeto, consolidando, assim, a sua efetiva socialização.

Deste modo, os desafios são vários para a implementação do PPP, mas enxergar as dificuldades e possibilidades inerentes à escola se constituem como um passo essencial para perceber a sua realidade e amadurecer a operacionalização dos objetivos que se pretende alcançar numa perspectiva futura. O PPP, portanto, se reflete como a ação de pensar a escola em suas múltiplas dimensões, para que as ações idealizadas sejam concretizadas na prática do processo de aprendizagem para que as crianças, os jovens e os adultos aprendam cada vez mais e melhor.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PPP EMANCIPATÓRIO E AS RELAÇÕES DE PODER QUE INFLUENCIAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Embora o princípio básico que norteie os fundamentos do PPP sejam pautados pela concepção de ideais democráticos, legitimados por lei, a fim de que as instituições escolares tenham a incumbência de elaborar livremente seus planos pedagógicos, administrativos e financeiros, importantes forças externas se apresentam entidades influnciadoras à liberdade da educação pública no Brasil caminhar com seu itinerário autônomo. Um dos principais agentes financeiros das políticas públicas financiadoras de créditos, o Banco Mundial, (BIRD), organismo responsável pelo aporte de capitais para a elaboração dessas políticas, principalmente na área de educação, acaba interferindo diretamente no sistema

educativo brasileiro através da imposição de condições sobre os quais são feitos esses empréstimos.

Como a lógica que está subjacente no sistema capitalista é a obtenção de lucro nas transações, a contrapartida exigida por este órgão interfere diretamente na política de educação com a exigência de cumprimento de metas e resultados a serem alcançados como condicionantes à manutenção do estreitamento nas relações que envolvem transações financeiras futuras. Nesta relação de troca, invariavelmente os governos são pressionados a adotar um modelo hierarquizado de resultados a serem atingidos por todas as unidades escolares, desconsiderando, pois, as peculiaridades e complexidades tão inerentes ao ato de educar, porque o que importa são os números.

A criticidade, a autonomia e a liberdade que deveriam ser os pressupostos básicos para a formação integral do sujeito, acaba sendo atropelada por interesses do sistema capitalista. A escola, nesse sentido, passa a ser uma reprodutora desse modelo através de diretrizes que formam o arcabouço dos componentes curriculares como uma política unilateral de educação, desconsiderando todas as especificidades regionais e os ritmos distintos de aprendizagem de cada indivíduo em formação.

Envolto numa agenda a serviço do capital, as políticas de educação são exortadas pelo Banco Mundial, através dos seus relatórios, sobre a necessidade de implementar reformas que promovam a qualidade da educação, sob a alegação de que o estado gasta excessivamente neste setor e não apresenta resultados satisfatórios.

Sobre esse aspecto, o relatório " Um ajuste justo" do Banco Mundial(Grupo Banco Mundial, 2017.p.15), propõe que:

> O monitoramento deve manter seu foco nos resultados e vincular tais resultados aos insumos orçamentários A avaliação pode fornecer dados para subsidiar a escolha das soluções mais eficazes para que as políticas públicas atinjam seus objetivos e, assim, orientar as decisões sobre quais programas devem ser suspensos, mantidos ou expandidos. A avaliação da eficiência de gastos não pode ser um exercício único, mas deve se tornar um processo institucionalizado que oriente a formulação de políticas públicas.

Neste sentido, propõe em seus relatórios a necessidade da intervenção mínima do estado e a diminuição dos recursos, haja vista a baixa eficácia deste neste setor. Embora, haja um discurso travestido de desenvolver o setor educacional com vistas à melhoria da qualidade do ensino, intencionalmente inverte-se a lógica, à medida que não ataca o cerne da questão, pois a ausência de investimentos em educação é o principal fator que tem contribuído para não alcançar a melhoria na qualidade do ensino no Brasil.

Com a adoção de parâmetros de mercado em comparação com o setor educacional, esses relatórios reduzem-no às condições mercadológicas impostas pelo sistema capitalista, estabelecendo critérios de meritocracia, de apresentação e cumprimento de metas que propõem fazer o máximo com o mínimo de recurso possível e com o estado cada vez intervindo menos.

Sob essa ótica, condicionam os resultados insatisfatórios de baixa qualidade à ingerência dos recursos alocados, não considerando variáveis subjacentes que explicam o porquê do não atingimento da qualidade e, desta forma, utiliza a retórica de que a redução de investimentos na educação dada à sua ineficiência, favorece a uma economia do Produto interno Bruto, (PIB).

Verifica-se, pois, a não preocupação com a formação crítica, reflexiva e cidadã do sujeito em formação, mas o forte apelo e adequação da política de educação atrelada ao frenético e alienante modelo mercadológico. Não raro ouvir, sobretudo na linguagem do senso comum, o discurso de que se deve estudar para ser "alguém" na vida, enaltecendo uma perspectiva equivocada de vincular o ato de educar ao ingresso e ascensão ao mercado de trabalho. Desvincula-se, pois, da visão filosófica de não compreender o ato de educar como um processo de libertação.

Nesse sentido, não interessa, portanto, verificar se a proposta de educação seja aquela que estimule a visão crítica e reflexiva na qual o sujeito possa perceber as contradições que o sistema propõe, que possa confrontar e refutar o porquê de uma sociedade marcada por uma desigualdade entre poucos que ganham muito e dominam uma maioria que ganha pouco. Deixar de dar atenção a esse aspecto tão contundente e gerador de tantas desigualdades é reduzir a educação a uma visão fatalista e conduzir toda a população a um processo de alienação e passividade ante os problemas que se lhes apresentam e interferem na sua vida. Por isso, Freire(1987, p.106), chamou a atenção quando exortou o educador em relação ao educando no sentido de tentar experimentar o modelo de uma educação:

> que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominante e crítica.(FREIRE, 1987,p.106).

Freire (1987) , entende que uma educação de qualidade compreende uma visão crítica e reflexiva acerca da realidade em oposição a uma visão passiva e acomodada do sujeito. Portanto, compreender o seu entorno, entender as suas contradições se configuram como um horizonte norteador para tentar interferir na realidade.

É nessa perspectiva, contudo, que o papel fundamental do PPP precisa na sua fase de elaboração e durante todo o processo contemplar essa visão crítica e reflexiva de todos os envolvidos de modo a assegurar-lhes o direito de participar de forma ativa, tendo uma compreensão da sua realidade no qual possa buscar as condições necessárias para verificar quais são os meios e as medidas mais eficazes para resolver os seus próprios problemas.

Nesse sentido, (Veiga, 1995, p.163), alerta que:

> Atitudes ingênuas ou descomprometidas, nas práticas educativas, já demonstraram não contribuir para a reversão das relações produtoras

da alienação e da ignorância, problema básico a ser resolvido para a consolidação da democracia e do desenvolvimento.

Freire (1987) também endossa essa consideração pontuando que a ausência da consciência crítica como projeto de educação conduz o aluno a uma consciência mágica ou ingênua justamente por não entender os nexos causais dos fatos tal como eles acontecem, levando-os dessa forma à imobilidade e à acomodação, deixando, portanto, que o outro decida sobre ele.

Sendo assim, é importante considerar que o PPP não se constitua como uma panaceia nem tampouco seja considerado um manual pronto e acabado que irá dar conta de resolver os problemas do cotidiano da escola num passe de mágica. Não tem essa intencionalidade, mas por outro lado se constitui como um norte, um horizonte que se afigura como meio para encarar de frente o problema da realidade local e buscar os meios adequados para interferir nela.

Por outro lado, descartar as influências externas e também não tentar inserir o aluno nesse contexto sobre a qual a escola se mostra sensível não parece ser o caminho mais correto, de tal sorte que o espaço escolar não fique apenas no campo da criticidade e do pessimismo em relação ao modelo que está posto socialmente.

Faz-se necessário, pois, buscar, portanto, um Projeto escolar que encontre um ponto de equilíbrio no qual ao mesmo tempo que fortaleça o papel da escola enquanto espaço de reflexão e análise das contradições sociais, seja ao mesmo tempo um projeto antenado às demandas e complexidades da contemporaneidade, a fim de não incorrer no risco de tornar-se ineficaz em suas práticas. Se contrapor e repudiar todos os atos que promovem a injustiça e a desigualdade continuará sendo um papel precípuo da escola na formação de mentes críticas e cidadãs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasílio, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448- diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

Demo, Pedro. **Avaliação Qualitativa** – 8ª ed. Campinas, SP Autores associados, 2005- (Coleção Polêmicas do nosso tempo;25)

FREIRE, Paulo –**Educação como prática da liberdade**- Paz e terra.RJ, 1987.

FREIRE, Paulo**- Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, Antonio Carlos .**Como elaborar projetas de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo – Atlas, 2002.

http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf

http://movimentopelabase.org.br/ - acesso em: jan. 2019.

https://www.educabrasil.com.br/colegiado-escolar/acesso dia 15/06/2020.

LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas,1996.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert- **Manual de estilo acadêmico, monografias, dissertações e teses**/ Nídia M.L.Lubisco, Sônia Chagas .Vieira, revisão e sugestões de Isnaia Veiga Santana. 2. ed. rev. E ampl. - Salvador: EDUFBA, 2003. 145P.;il.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto **– Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola** – 2ª ed. – São Paulo – Atlas, 2002

Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil(Grupo Banco Mundial) - 2017; Volume I. Disponível em:

VASCONCELLOS, Celso dos S. – **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**- Libertad: SP: 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. - (Org) – **Projeto Político -Pedagógico da escola.** In: SANTIAGO, ANNA R. F; BUSSMANN, Antônia C.(Org). **Uma Construção Possível .** Campinas, SP: Papirus, 1998. 192p.

ALFABETIZAR LETRANDO NA PESPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO EM SERRA DO RAMALHO/BAHIA

Data de aceite: 03/04/2023

Raquel de Souza Dias Soares
SMECD
http://lattes.cnpq.br/1694749849133585

Shirley Gonçalves de Souza
SMECD
http://lattes.cnpq.br/8286853589366333

RESUMO: Este texto constitui-se uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento no contexto da Educação do Campo do município de Serra do Ramalho/ Bahia a partir de uma pesquisa bibliográfica e análise da Proposta Pedagógica de Educação do Campo do município. Este estudo revelou que a Proposta Pedagógica da Educação do Campo do município busca desenvolver um trabalho pautado nas competências para a educação campesina com vistas a ampliar a capacidade de escolha dos educandos entre ficar ou sair do campo. Nessa direção, percebemos a defesa de uma educação que propicie aos alunos do campo o desenvolvimento de habilidades tanto para permanecer em seu espaço de vivência quanto para sair para outros espaços, seja rural ou urbano. No âmbito da alfabetização e Letramento fica evidente que esse processo é delineado tendo em vista as especificidades dos sujeitos do campo, relacionando conhecimento escolar e saber popular do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação do Campo; Letramento.

1 I INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento não se relaciona apenas com uma construção pessoal de aprendizagem, mas constitui-se uma prática social intimamente ligada ao contexto sociohistórico e cultural dos indivíduos. Dessa forma, conhecer a realidade do alfabetizando e quais são as suas dificuldades no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é fator determinante para o desenvolvimento do educando, pois a leitura constitui-se em fator que propicia a ampliação de conhecimento, contribui para a construção de novos saberes, enriquecimento do vocabulário e melhor entrosamento no convívio social.

O processo de alfabetização tem se confundido muito com a decodificação das letras, prática que gera inquietação entre

os docentes, pois é um assunto bastante debatido entre os professores alfabetizadores, uma vez que somente a decodificação das letras não se pode dizer que o aluno está alfabetizado e alfabetizar letrando se tornou uma das principais peças que compõem o processo ensino-aprendizagem. Isso porque faz parte do trabalho docente analisar a escrita e leitura dos alunos, sempre possibilitando o avanço da criança nesse processo. Nessa perspectiva, o percurso da alfabetização e letramento dos educandos revela-se como um desafio aos professores e alunos, pois é por meio desse processo que os estudantes construirão seus conhecimentos, uma vez que, "uma pessoa alfabetizada domina as relações grafêmicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social", (CARVALHO, 2008, p.18 e 19).

Assim, a alfabetização precisa estar imbuída da ação do "letrar", visto que, segundo Soares (2003), o letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, correlacionando-as com as práticas sociais de interação oral. Desse modo, compreendemos que quando o educando domina este saber, o uso social da leitura para além da escrita, o mesmo é capaz de refletir e problematizar a respeito dos textos lidos e lidar criticamente com situações diversas de seu cotidiano. Nessa dinâmica, o estudante pode realizar não apenas a assimilação de conteúdos escolares, mas, também, a significação dos mesmos com os saberes populares campesinos construídos na relação histórica entre os sujeitos do campo. Nessa direção, Caldart (2012) destaca que a perspectiva da educação do campo não é proporcionar uma educação que delimite a atuação do sujeito, mas é fazer com que este seja educado por meio de uma práxis que considere os princípios de sua cultura. Isso possibilita que o estudante campesino se autoreconheça como sujeito de direito em seu espaço e que adquira a consciência de seus direitos a uma educação de qualidade socialmente referenciada de modo que possa usar dela para adquirir outros conhecimentos.

Nesse sentido, este estudo é desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e da análise da Proposta Pedagógica da Educação do Campo de Serra do Ramalho/Bahia com o objetivo de compreender como as escolas do campo do município estão sendo orientadas na construção do seu planejamento no âmbito da alfabetização dos estudantes.

2 | A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de ensino e aprendizagem tem passado por significativas mudanças ao longo do tempo, principalmente nas últimas décadas. Essas mudanças abrangem desde a definição dos objetos de conhecimento aos modos de ensinar. Sendo que as ações pedagógicas, a metodologia, a escolha dos conteúdos, os procedimentos de avaliação, e o tratamento que se dá aos alunos estão sempre vinculados à concepção de educação,

escola, sujeito que se quer formar e sociedade segundo a realidade das pessoas em cada espaço e contexto sociopolítico e cultural. Assim, a consolidação da alfabetização e letramento exigem práticas pedagógicas que favorece a reflexão individual, a colaboração e a solução de problemas a partir de um processo estruturado, ou seja, um continuum que se estrutura à medida que a criança se desenvolve e relaciona os conhecimentos escolares com os saberes de suas vivências em seu grupo social.

A estimulação da linguagem falada desde cedo impulsiona esse processo. Isso porque a língua falada é uma produção cultural que ocorre por meio da interação com o outro. Quando as crianças entram na primeira infância, é importante que elas tenham sido estimuladas no processo de alfabetização por meio da estimulação da linguagem falada. À medida que crescem, percebem que tudo ao seu redor faz sentido e iniciam o processo de leitura do mundo, começando a interpretar e compreender seu ambiente. Esse fato exige que os professores que atuam em escolas campesinas concebam os estudantes como protagonistas de seu processo de aprendizagem, que será possível quando o estudante se mobilizar, quando o processo de ensino criar condições significativas para o mesmo, quando forem movimentos conhecimentos que oportunize aos estudantes esse protagonismo.

Entendemos que mesmo antes de entrar na escola a criança já possui um conhecimento sobre a leitura e escrita e isso é decorrente da interação sociocultural que ela mantém com a escrita e com pessoas alfabetizadas. Esses pressupostos podem servir de base para que os professores trabalhem com os conhecimentos prévios dos alunos que ingressam no 1º ano do ensino fundamental, contribuindo para que eles construam novos conhecimentos sobre a escrita. É importante ressaltar que o processo alfabetização e letramento não ocorre dissociado das relações sociais, exigindo que a escola do campo oportunize a construção de um planejamento pedagógico construído a partir das especificidades da realidade campesina.

O trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula e fazer com que as pessoas da comunidade tenham acesso às produções dos alunos é uma estratégia importante para qualificar os processos de apropriação da escrita e de ampliação da cultura do escrito nas escolas campesinas. Essa dinâmica viabiliza um trabalho comprometido com as especificidades do campo, uma vez que os conteúdos escolares passam a estar ligado aos diferentes saberes das crianças do campo. Conforme explica Soares (2010), alfabetização e letramento não são práticas excludentes, mas se configuram como uma prática que agrega saberes, pois ao mesmo tempo que se ensina a natureza do sistema de escrita, pode propor atividades de leitura, escrita e interpretação/problematização de textos, tanto os que são apresentados nos livros didáticos, quanto aqueles que são usados socialmente. Desse modo, se alfabetizará letrando ou alternando a ordem dos termos, mas não o princípio, ou seja, se letrará alfabetizando.

Dessa forma, a prática pedagógica na escola do campo pode constituir-se espaço de letramento, de construção da leitura da realidade, se o professor utilizar os elementos

que o campo oferece. Também, outro aspecto importante é organizar um projeto político pedagógico, "que respeite e valorize a cultura da população na qual a escola está inserida, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa" (RODRIGUES, BONFIM, 2013, p.1375), sendo imprescindível para que a aprendizagem seja efetiva. Nessa direção nasce a ideia de uma educação que seja "no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2008, p. 18). A Educação do Campo pode ser compreendido como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, podemos inferir que os processos de alfabetização e letramento das escolas do campo precisam ser significativos, delineados conforme a realidade dos sujeitos que o integram.

3 | ALFABETIZAR LETRANDO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE SERRA DO RAMALHO/BAHIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO

O município de Serra do Ramalho/BA tem sua origem com as comunidades ribeirinhas e quilombolas que viviam às margens do Rio São Francisco, onde cultivavam seus alimentos e tiravam a pesca. Posteriormente, com a construção da barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé e Pilão Arcado, as famílias que habitavam essas cidades foram obrigadas a fixarem residência na região que hoje conhecemos como Serra do Ramalho. A criação do assentamento que deu origem ao município foi coordenada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que, por meio Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho – PEC'SR -, criado em 13 de maio de 1975, fez a transposição das 1800 famílias, mais os sem-terra de várias partes do país distribuindo-os em 23 povoados, denominados de Agrovilas.

O território de Serra do Ramalho é formado por muitas comunidades campesinas e possui 85% das escolas localizadas no meio rural, o que exige uma proposta de educação que valorize os sujeitos campesinos e respeite seus saberes. Nesse caminho, o município vem desenvolvendo ações no sentido de contemplar as especificidades do povo campesino em sua proposta pedagógica, que parte da compreensão de que o processo de construção dos princípios e do conceito de Educação do Campo está profundamente relacionado às lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária. A Educação do Campo, nascida no cerne das reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à terra, constitui-se um fenômeno social que envolve elementos culturais, políticos e econômicos.

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto devem ser significativas para os sujeitos que o integram, devendo ser construídas a partir da realidade sociocultural do povo campesino. Assim, a alfabetização e letramento nas escolas do campo precisam ser indissociáveis. O programa de formação

Pró-Letramento defende que [...] não se trata de escolher entre alfabetizar e letra; trata-se de alfabetizar letrando. (BRASIL, 2008, p.13). A criança pode ser alfabetizada, mas não letrada, saber ler e escrever, mas não cultivar ou exercitar a prática da leitura e da escrita, muitas não leem com fluência livros, tirinhas, poemas, parlendas, fábulas ou outros tipos de textos. Percebemos que o uso da leitura e da escrita está simplesmente nas ações de leitura e escrita que ocorrem na codificação e decodificação. Embora as atividades de alfabetização e letramento apresentem diferenças nas operações cognitivas e nas ações sistemáticas de ensino e aprendizagem, elas devem ser desenvolvidas de forma integrada.

Partindo desse pressuposto há uma necessidade de uma proposta pedagógica voltada para a Educação do Campo, com o objetivo de resgatar a cultura e identidade do povo do campo. Com esse olhar especial voltado para o processo de alfabetização das crianças do campo, espera-se que haja uma transformação na educação dos estudantes do campo e que eles alcancem um grande avanço no que se refere à educação campesina emancipatória. Nessa perspectiva, a prática pedagógica nas escolas deve ser pensada para além da transmissão de conteúdos, mas construída na perspectiva da construção de conhecimento. Com o intuito de desenvolver uma educação que contribua com a formação humana, emancipatória e libertadora deve-se embasar o planejamento pedagógico nas competências gerais da Educação do Campo, uma vez que para que os conteúdos adquiram sentido para os estudantes campesinos precisam estar alinhados com os interesses e com a cultura desses estudantes.

Não objetivamos negar o acesso dos estudantes do campo aos conhecimentos produzidos pela humanidade, mas trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, onde são considerados os saberes prévios dos alunos e se estabelece uma relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos socioculturais que os estudantes trazem para a sala de aula. Ao sentir sua cultura valorizada e reconhecida no currículo escolar, os estudantes encontrarão sentido nos assuntos trabalhados na sala de aula. Nesse contexto, a Proposta Pedagógica da Educação do Campo de Serra do Ramalho/BA busca desenvolver um trabalho pautado nas competências para a Educação do Campo com vistas não a promover a fixação das pessoas em sua localidade, mas ampliar a capacidade de escolha dos educandos. Nessa direção, defendemos uma educação que propicie aos alunos do campo o desenvolvimento de habilidades tanto para permanecer em seu espaço de vivência quanto para sair para outros espaços, seja rural ou urbano. Assim, apresentamos abaixo as competências gerais para as escolas do campo definidas na Proposta Pedagógica em discussão.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERRA DO RAMALHO	
CONHECIMENTO DO SEU TERRITÓRIO	Conhecer seu território de vivência e entender sua realidade para colaborar com o desenvolvimento de sua comunidade
ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES LOCAIS E O PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	Criar uma articulação entre os saberes locais e os conhecimentos científicos para investigar causas e propor soluções para os problemas.
REPERTÓRIO CULTURAL DA COMUNIDADE	Valorizar as manifestações artísticas e culturais locais e mundiais e contribuir com a produção artística e cultural de sua comunidade
COMUNICAÇÃO	Expressar-se por meio de linguagens diversas, verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para transmitir ideias e pensamentos favorecendo o entendimento mútuo
CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	Compreender e utilizar tecnologias digitais e da informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais e para o fortalecimento de uma educação de qualidade no campo, produzindo conhecimento que favoreçam a resolução de problemas em seu território.
TRABALHO E PROJETO DE VIDA: FICAR OU SAIR DO CAMPO	Compreender a diversidade de saberes e vivências culturais e o mundo do trabalho para realizar escolhas alinhadas ao seu projeto de vida de maneira autônoma e crítica, com liberdade e responsabilidade, que lhe servirão de base para escolher entre permanecer ou sair do campo.
ARGUMENTAÇÃO	Formular, negociar e defender sua visão de mundo, ideias e decisões comuns com base nos direitos humanos, na consciência socioambiental, no consumo responsável e na ética, de modo a valorizar os conhecimentos e saberes construídos no seu grupo social.
IDENTIDADE CAMPESINA	Conhecer a trajetória de lutas dos povos do campo e reconhecer-se enquanto homem e mulher do campo e sujeitos de direitos para proteger seu território de vivencias e de construção da vida
DESENVOLVIMNTO SUSTENTÁVEL	Desenvolver conhecimentos socioambientais e reconhecer a necessidade de produzir de maneira sustentável no sentido de contribuir com a manutenção adequada dos recursos naturais
RESPONSABILIDADE COM SEU AMBIENTE E CIDADANIA	Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos, favorecendo todos os membros da comunidade e o cuidado com seu ambiente.

Quadro 1: Competências gerais da Educação do Campo.

Fonte: Referencial Curricular de Serra do Ramalho, 2021.

Percebemos que essas competências se constituem elementos essenciais no processo de construção de matrizes didático-pedagógicas da Educação do Campo, uma vez que problematiza, discutem questões relacionadas à cultura, os modos de produção econômica e da vida campesina. Nessa perspectiva, a partir dessa concepção de

Educação do Campo é possível observar um novo sentido para alfabetizar letrando, que pensa o desenvolvimento das crianças enquanto elas aprendem a ler e escrever e fornece subsídios para ajudá-los a se desenvolver a leitura e escrita contextualizada com sua realidade sociocultural. A proposta pedagógica em questão propões, então, um trabalho pedagógico sistemático que contempla a realização de leituras variadas para aqueles que não sabem ler convencionalmente, ou seja, ensinar a usar as habilidades de codificar e decodificar em práticas sociais em que o ler e escrever são necessários.

Em outras palavras, a alfabetização ensina como codificar e decodificar sistemas de linguagem, e o letramento vai além desse ponto e incentiva as crianças a aprender a interpretar e usar a linguagem na sociedade. Dessa forma Pires 2012 afirma que pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação. Uma educação não somente para atendimento aos educandos como exigência, mas como espaço de reflexão da sua função social, seu caráter formativo, por meio de um processo de ensino e aprendizagem e de uma proposta pedagógica que estejam de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo. Educação como sinônimo de resistência e de emancipação dos estudantes campesinos.

No processo de ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, e compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela retrata graficamente a linguagem. Nesse sentido o professor precisa reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa. O que exige métodos de alfabetização e letramento que sejam adequados ao ensino de seus alunos, analisar a melhor forma de estar conduzindo as crianças para uma aprendizagem que os leve a um nível de entendimento satisfatório, que os alunos possam além de saber ler e escrever, saber pôr em prática essa aprendizagem no dia a dia, que eles possam compreender, interpretar, analisar, refletir todas as situações do seu cotidiano. Desse modo, a Proposta Pedagógica da Educação do Campo de Serra do Ramalho (2022) apresenta como objetivos:

- Valorizar as referências, valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades;
- Rememorar e estimular brincadeiras típicas da cultura da comunidade;
- Comtemplar na proposta pedagógica os modos de ensino-aprendizagem próprios da comunidade;
- Aproximar os saberes tradicionais da comunidade e os curriculares, partindo dos princípios de uma educação integral e reconhecendo o território e a comunidade como parte do processo educativo;
- Desenvolver ações de fortalecimento da identidade dos sujeitos das comunidades onde o projeto será executado;

- Melhorar a qualidade da oferta e do acesso à educação nas comunidades campesinas do município;
- Fortalecer a política de Educação do Campo no município de Serra do Ramalho/BA;
- Contribuir com a qualidade do ensino por meio de investimentos nas escolas do campo.

Nesse contexto, a análise da Proposta Pedagógica evidencia que o município reconhece a importância de práticas educativas contextualizadas com a realidade campesina para o fortalecimento da Educação do Campo e do processo de alfabetização e letramento dos sujeitos desse espaço. A alfabetização e letramento são concebidos como práticas sociais que precisam estar alinhadas com os conhecimentos e especificidades socioculturais dos estudantes do campo no sentido de promover a construção de uma educação emancipatória.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que as ações pedagógicas no contexto das escolas do campo devem valorizar a realidade sociocultural local, os saberes, os valores e as formas de produção de conhecimento do povo campesino, os objetos de conhecimentos precisam ser selecionados de maneira que contemple as aprendizagens essenciais. a Escola do Campo é espaço de valorização da cultura campesina, de fortalecimento da identidade do povo do campo e de oposição aos valores da sociedade de classes que vê no homem e na mulher campo unicamente mão de obra barata.

Nesse contexto de aprendizagem, a alfabetização e letramento desenvolvido na Escola do Campo portanto objetiva promover uma educação que uni o sujeito à sua essência, elevando os estudantes da categoria de mercadorias para o status de sujeito que pensa, que reflete e que problematiza o objeto do conhecimento e sua realidade. Nela não há espaço para o conhecimento abstrato, mas toda sua ação pauta-se no concreto, na materialização dos saberes produzidos na comunidade, das lutas pela terra e da resistência a toda forma de opressão.

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

Entendemos aí um novo significado de escola e de educação; uma escola para além do ensino e uma educação com foco na formação plena, humana de seus sujeitos. Um espaço de formação de militância, de pessoas comprometidas com a defesa de seu território e do direito de organizar-se social e politicamente em seu espaço de vivências. Nesse contexto, a escola, entendida como espaço primordial da educação formal, passa

a ser um dos caminhos para a melhoria de um local quase sem perspectivas de mudança na vida da população, o meio rural. Esses conflitos dizem respeito à demora da reforma agrária, a falta de conscientização da importância da sociedade do campo e a ausência de políticas públicas educacionais efetivas para os povos do campo.

Nesse contexto, o conceito de Escola do Campo entende que a mesma transcende a concepção da acumulação e da transmissão de saberes produzidos pela humanidade ao longo do tempo; ao contrário, a Escola do Campo passa a ser compreendida como espaço de socialização e de formação social e política dos sujeitos desse espaço. Imbuída dessa função social, a escola do campo adota um modelo de alfabetizar letrando, tendo como base o compartilhamento de saberes de maneira contextualizada e problematizada a partir da realidade dos seus sujeitos; nesse processo, os estudantes se apropriam dos conhecimentos para reelaborar e produzir outros tantos, mas de maneira crítica e que adquiram sentido para si.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, B. M. [et al.]. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. RJ: Vozes, 2008.

FERREIRO, E TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre:Artmed,1986

MORAIS. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIRES, A. M. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, H. C. C; BONFIM, H. C. C. A educação do campo e seus aspectos legais. EDUCERE -XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2013.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil e Ensino Fundamental de Serra do Ramalho Bahia: SMECD.

SOARES, Magda. Letramento: Um Tema de Três Gêneros- 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magna. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação 25, jan-abr,2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros .4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Data de submissão: 07/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Ana Carolina Gonçalves Correia
Universidade Federal de Uberlândia, Escola Técnica de Saúde
Uberlândia – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/0807605281687329
https://orcid.org/0000-0002-3315-3156

RESUMO: O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem permite a troca de informações e a interação entre professor e estudantes. Em especial no período da pandemia da COVID-19, com a necessidade do distanciamento social, o uso dessas tecnologias foi impulsionado pelo ensino remoto, adotado em caráter emergencial por diferentes instituições de ensino em todo o mundo. Este estudo consiste em uma análise a respeito das contribuições e desafios diante do uso de tecnologias no ensino remoto, fundamentando-se em publicações recentes sobre o tema. Dentre as contribuições das tecnologias digitais para o aprendizado, podem ser consideradas: aprendizagem significativa, participação ativa dos estudantes e manutenção da comunicação entre professor e estudantes. Os desafios no uso de tecnologias no ensino remoto envolvem: a dificuldade de acesso à internet e equipamentos e o despreparo de professores para utilização dessas ferramentas. Diante do exposto, torna-se importante a realização de cursos para qualificação de professores para o uso adequado das tecnologias. Também se faz importante a criação de programas institucionais ou governamentais que propiciem aos estudantes meios de acesso às tecnologias. Novos estudos são necessários a fim de conhecer, de modo mais profundo, o uso das tecnologias digitais no ensino remoto, de modo a verificar as ferramentas utilizadas e suas contribuições para o aprendizado, além de abordar diferentes níveis de ensino ou contextos das instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia e educação. Tecnologia da informação e comunicação. Ensino remoto.

ANALYSIS ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF REMOTE LEARNING

ABSTRACT: The use of digital information and communication technologies in the teaching-learning process enables the

exchange of information and interaction between teacher and students. Especially during the COVID-19 pandemic, with the need for social distancing, the use of these technologies was driven by remote teaching, adopted on an emergency basis by different educational institutions around the world. This study consists of an analysis of the contributions and challenges facing the use of technologies in remote teaching, based on recent publications on the subject. Among the contributions of digital technologies to learning, the following can be considered: meaningful learning, active participation of students and maintenance of communication between teacher and students. Challenges in the use of technologies in remote teaching involve: the difficulty of accessing the internet and equipment and the unpreparedness of teachers to use these tools. Given the above, it is important to carry out courses to qualify teachers for the proper use of technologies. It is also important to create institutional or government programs that provide students with means of access to technologies. New studies are needed in order to know, in a deeper way, the use of digital technologies in remote teaching, in order to verify the tools used and their contributions to learning, in addition to addressing different levels of education or contexts of institutions.
KEYWORDS: Technology and education. Information and communication technology. Remote teaching.

1 I INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm ocupado importante espaço no cotidiano das pessoas, evidenciadas por equipamentos eletrônicos com acesso à internet, permitindo troca de informações independentemente de espaço e tempo. Facilitadoras da comunicação em diferentes atividades, com destaque para o processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), possibilitam novas metodologias de ensino e atividades, resultando em outras formas de aprendizado. Na literatura, é possível encontrar a expressão tecnologias da informação e comunicação (TIC), entretanto, neste texto, a opção pela expressão TDIC foi escolhida por ser considerada uma definição mais abrangente e atual para essas ferramentas, além de estar em conformidade com a nomenclatura proposta por Charlot (2020) e utilizada por outros autores aqui apresentados.

Incorporar TDIC no processo de ensino-aprendizagem permite a troca de informações e a interação entre professor e estudantes. Araújo (2011) afirma que a utilização de TDIC não deve ser considerada como uma oposição ao ensino tradicional, pois ela é, na verdade, uma possibilidade de ampliar a interação entre professor e estudantes. Desse modo, as tecnologias digitais podem ser importantes para fornecer apoio às atividades de ensino, proporcionando a realização de outras atividades e ampliando os espaços, momentos e oportunidades de aprendizado.

Essas tecnologias contribuem para dinamizar o ensino e diversificar as atividades, dando ao professor o papel de facilitador do aprendizado (Barbosa *et al,* 2021). Se, de um lado, o professor atua como facilitador, do outro, o estudante assume um papel ainda mais ativo no seu processo de aprendizado. Nesse sentido, Davilla *et al*. (2021) reforçam

que as tecnologias estimulam a responsabilidade e a autonomia, contribuindo para que o estudante assuma um papel central no seu aprendizado.

É importante deixar claro que o uso de TDIC, por si só, não garante sucesso na aprendizagem. Isso porque o acesso à informação não se faz suficiente para garantir o aprendizado, que depende de outros fatores, relacionados aos estudantes, aos professores, instituição, situação socioeconômica, envolvendo todo o contexto necessário para o processo de ensino-aprendizado. Para que TDIC sejam úteis nesse processo, o professor deve assumir a função de mediador e facilitador, como dito anteriormente, orientando o estudante para o uso adequado das tecnologias e organizando os conteúdos e as atividades a serem realizadas nesses recursos. Isso significa que o professor precisa estar atento à escolha da ferramenta e/ou atividade a ser realizada, de modo que e tecnologia escolhida esteja alinhada com os objetivos e conteúdos propostos. Com isso, a opção por uma dentre tantas tecnologias digitais disponíveis **não** deve ser algo aleatório e sim, intencional, cujo propósito se encontra adequado ao plano de ensino de cada professor. A partir desse alinhamento entre os objetivos e a ferramenta a ser utilizada, as tecnologias tornam-se úteis para proporcionar uma aprendizagem significativa, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências no estudante, trazendo flexibilidade nos estudos, autonomia e responsabilidade (DAVILLA *et al.,* 2021).

O uso de TDIC nas atividades de ensino se tornou mais expressivo a partir da pandemia da COVID-19, quando o distanciamento social foi proposto pelas autoridades sanitárias em todo o mundo, como medida de prevenção e controle, a fim de evitar a propagação da doença. Assim, as aulas presencias foram suspensas, dando lugar ao ensino remoto em caráter emergencial. Se anteriormente, o uso de TDIC na educação se concentrava principalmente para cursos da Educação a Distância (EaD), com a pandemia, esse cenário se modifica abruptamente, levando instituições de ensino a buscarem formas de se adaptar à manutenção de suas atividades no distanciamento social. O ensino remoto, mediado por tecnologias, se torna uma importante opção para dar continuidade ao ano letivo, além de possibilitar a aproximação entre escola, professores e estudantes. Nesse sentido, Barbosa *et al* (2021) salientam que a implementação de TDIC torna-se fundamental para a manutenção das atividades de ensino durante a pandemia, favorecendo o desenvolvimento de metodologias e atividades.

Diante do exposto, este estudo se propõe a apresentar uma análise a respeito das contribuições e desafios diante do uso de TDIC durante o ensino remoto. Fundamentada em publicações recentes sobre o tema, essa breve análise foi realizada a partir de produções científicas de acesso livre e gratuito. A ideia para elaboração desse estudo surgiu a partir de outras pesquisas realizadas pela autora a respeito do trabalho docente no ensino remoto, despertando o interesse para o uso das tecnologias nesse contexto. Desse modo, considera-se importante identificar as contribuições dessas ferramentas para o processo de ensino-aprendizado, além de conhecer os desafios enfrentados pelos professores na

utilização de TDIC. Esses temas serão discutidos a seguir.

2 I CONTRIBUIÇÕES DO USO DE TDIC PARA O ENSINO REMOTO

Por se tratar de um tema recente, cujos efeitos se prolongam mesmo com o retorno do ensino presencial, são escassas as publicações científicas relacionadas ao ensino remoto, de modo que pouco se conhece a respeito de suas consequências sobre o aprendizado. Nesse sentido, aqui são apresentadas referências que discutem o uso de TDIC no ensino de modo geral e não apenas no ensino remoto. E, a partir dessas referências, propõe-se discutir as possibilidades das tecnologias digitais no contexto do ensino remoto.

A literatura disponível até então indica importantes contribuições do uso de TDIC para o ensino. Dentre essas contribuições, podem ser citadas a aprendizagem significativa, possibilitada por atividades que estimulam a participação e o envolvimento do estudante com seu aprendizado, além da manutenção do contato interpessoal, sob a forma virtual, em período de distanciamento.

No que se refere às contribuições para uma aprendizagem significativa, as tecnologias digitais possibilitam ao estudante o desenvolvimento de autonomia e responsabilidade pelo aprendizado, uma vez que ele se assume o papel principal nesse processo. Nesse sentido, Alves *et al.* (2020) afirmam que, com o uso de TDIC, diferentes ferramentas podem ser utilizadas para estimular sua participação ativa na construção do conhecimento.

Outros aspectos citados em recentes estudos sobre o uso de TDIC nas atividades de ensino referem-se à familiaridade dos estudantes com as tecnologias e às diversas possibilidades de acesso às informações. Considerando a diversidade de aparelhos eletrônicos, aplicativos, rede sociais dentre outras ferramentas que comumente são utilizadas por grande parte das pessoas, compreende-se que a familiaridade com essas tecnologias seja um facilitador para atividades de lazer, trabalho e educação. Com isso, o fato de conhecer e/ou utilizar alguma TDIC pode contribuir para que estudantes e professores tenham menores dificuldades para experimentar outras tecnologias durante o aprendizado. Segundo Barbosa *et al.* (2021), a geração mais jovem tem contato com tecnologia antes mesmo de iniciar os estudos, fato que contribui para maior adesão e aproveitamento dos recursos digitais pelos estudantes. Além disso, a quantidade de informações disponibilizadas pelas tecnologias oferece inúmeras possibilidades para o aprendizado. Nesse sentido, Paulino et al. (2018) destacam que as tecnologias proporcionam incontável quantidade de informações, possibilitando também a exploração de diferentes ferramentas, favorecendo aspectos como a capacidade de se atualizar e buscar novos conhecimentos.

Cabe destacar que o acesso à tecnologia é um fator importante para que professores e estudantes possam desfrutar de seus benefícios para o aprendizado. Com isso, destaca-se o papel de governos e/ou instituições para elaboração e manutenção de programas voltados para permitir conexão e acesso aos equipamentos necessários para a utilização

das tecnologias, conforme apresentado no próximo tópico.

O uso de TDIC no ensino possibilita também a comunicação entre professores e estudantes. No período de pandemia, com o distanciamento social e a adoção do ensino remoto, essa comunicação foi essencial para permitir a aproximação, ainda que virtual, por meio de computadores e celulares. Sobre a relação professor e estudantes, Barbosa *et al.* (2021) afirmam que as tecnologias facilitam esse contato, aproximando as pessoas, além de contribuir para a organização de informações, orientação de atividades, favorecendo o processo de ensino-aprendizado.

Desse modo, as tecnologias mostram-se úteis para a continuidade da comunicação entre estudantes e professor, reduzindo o distanciamento interpessoal decorrente da pandemia. Ainda que sejam recentes os estudos sobre TDIC no ensino remoto, é possível perceber que essas tecnologias são capazes de contribuir positivamente para o aprendizado, em virtude da vasta disponibilidade de informações e atividades que podem ser realizadas por meio desses recursos. O uso emergencial das tecnologias digitais mostrou que essas ferramentas tem potencial aplicabilidade em diferentes atividades de ensino, quando alinhadas ao plano das disciplinas e objetivos propostos. Com o retorno do ensino presencial, espera-se que a experiência obtida no ensino remoto seja útil para a associação de diferentes metodologias de ensino, incluindo as tecnologias digitais como aliadas no processo de construção do conhecimento, envolvendo a participação ativa do estudante e o acompanhamento por parte do professor.

3 | DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DE TDIC DURANTE O ENSINO REMOTO

Com a adoção do ensino remoto em caráter emergencial, o uso de TDIC foi entendido como uma solução rápida e adequada no contexto do distanciamento social, visando à manutenção das atividades de ensino, sendo adotado em instituições de diferentes níveis de ensino. Essa situação exigiu uma rápida adaptação às tecnologias, evidenciando a falta de preparo das instituições e dos professores para o uso adequado dessas ferramentas.

A literatura recente aponta que, com o ensino remoto, as ferramentas digitais foram introduzidas pelas instituições, sendo impostas aos professores, que pouco conheciam ou utilizavam esses recursos em suas aulas. Com isso, os professores se viram diante da necessidade de aprender a lidar com novas ferramentas de ensino, além de modificar planos, atividades e avaliações para se adequar ao novo formato de aula. Nesse sentido, coube ao professor se reinventar, a fim de aprender como utilizar plataformas de ensino, elaborando videoaulas e atualizando seus conhecimentos para trabalhar com o formato remoto (DINIZ *et al.,* 2022).

Em estudo desenvolvido por Rossetto e Rocha (2022), também foi apontado o despreparo de professores para o uso de TDIC. Os autores observaram que a maioria dos professores, mesmo tendo recebido orientações sobre o ensino remoto, não receberam

formação específica para a utilização das plataformas digitais definidas pela instituição.

A falta de afinidade ou o pouco conhecimento sobre o uso de TDIC por parte dos professores indicam a importância de se utilizar a tecnologia de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para utilização de TDIC nas atividades de ensino, é necessário que o professor conheça as tecnologias, de tal forma que tenha condições de escolher aquelas ferramentas que sejam mais adequadas dentro do seu plano de ensino e estejam alinhadas aos objetivos de sua disciplina, contribuindo para uma efetiva construção do conhecimento.

O despreparo dos professores para a utilização das tecnologias digitais para o ensino remoto pode influenciar diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizado, com efeitos sobre o estudante e também sobre o próprio professor. Em relação aos estudantes, é preciso pensar que as tecnologias e atividades escolhidas devem favorecer o aprendizado, de modo que as dificuldades sejam identificadas e solucionadas. Estudantes precisam ser motivados para a utilização das plataformas, por meio de atividades que possam despertar seu interesse e envolvimento. Em relação aos professores, as dificuldades encontradas no uso de TDIC, evidenciadas pelo pouco conhecimento acerca das ferramentas digitais, podem contribuir para um processo de má-adaptação, com sentimentos negativos relacionados ao uso de tecnologia. Essa reação é estudada por alguns autores e chamada de tecnoestresse. Pinho *et al.* (2021) definem o tecnoestresse como um processo decorrente da pouca habilidade com tecnologia, capaz de gerar desconforto e sentimentos negativos em relação aos recursos tecnológicos. Essa reação pode ser agravada com problemas de conexão à internet e equipamentos desatualizados, que são situações capazes de intensificar os sentimentos negativos relacionados ao uso das tecnologias (PINHO *et al.*, 2021). Se o professor não está adaptado ou confortável para o uso das tecnologias, maiores são as possibilidades de se evitar as tecnologias, resultando em pouco aproveitamento das possibilidades oferecidas por essas ferramentas, com efeitos sobre o aprendizado. Portanto, é possível perceber que o uso de TDIC traz diferentes desafios, com potencial para influenciar, tanto positiva quanto negativamente, aspectos que incluem o aprendizado do estudante e refletem também na saúde dos professores.

Outros desafios na utilização de TDIC apontados na literatura estão relacionados à dificuldade de acesso à conexão por internet e equipamentos (ALVES *et al.*, 2020). Nas mídias, foram frequentes os relatos a respeito das condições precárias vividas por inúmeras famílias, com reflexos na educação de crianças e jovens, destacando estudantes sem qualquer acesso a computador e celular, ou mesmo sem conexão à internet, dependendo de ajuda de outras pessoas para dar continuidade aos estudos, quando não abandonaram aquele ano letivo. Em virtude dos custos relacionados à aquisição e manutenção de equipamentos, aos pagamentos de conta de internet, o uso de tecnologias no ensino pode ser uma dificuldade para muitos estudantes e até mesmo para professores. Nesse sentido, são importantes os programas institucionais e/ou governamentais de apoio, a exemplo do

realizado por universidades federais no período da pandemia, que possibilitem a utilização das tecnologias digitais, destinando alguma forma de ajuda ou recurso para estudantes sem acesso a esses meios.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os desafios e as possibilidades no uso de TDIC durante o ensino remoto, fundamentando-se em publicações recentes sobre o tema. Adotado em caráter emergencial, visando à manutenção das atividades educativas nas diversas instituições de ensino, o ensino remoto aconteceu de forma inesperada, exigindo soluções rápidas para a situação. Diante desse contexto, as tecnologias digitais, que já eram comuns aos cursos realizados de forma online, na modalidade EaD, passaram a ser uma possibilidade para manutenção do ensino em instituições e cursos presenciais enquanto durasse o distanciamento social necessário para o controle da pandemia do coronavírus.

Dentre as contribuições das tecnologias para o aprendizado, são apontados fatores como a aprendizagem significativa, o estímulo aos estudantes para participação ativa, além da interação entre professor e estudantes, possibilitando a manutenção da comunicação entre as pessoas durante o período de ensino remoto. Os desafios mais evidentes no uso de TDIC durante o ensino remoto envolvem a dificuldade de acesso à internet e equipamentos e o despreparo de professores para utilização dessas ferramentas, em virtude do caráter emergencial desse período.

Considerando o potencial de TDIC nas atividades de ensino, favorecendo o aprendizado, entende-se como importante a realização de cursos para qualificação de professores para o uso das tecnologias digitais. Dessa forma, o preparo dos professores para o uso de TDIC deve ser uma preocupação das instituições de ensino, de modo que seja possível ao professor escolher e utilizar adequadamente as tecnologias, dentro de sua proposta de ensino. Salienta-se que as tecnologias devem ser utilizadas a favor do processo de ensino-aprendizagem, de modo que sejam articuladas com teoria, prática e realidade dos estudantes, estimulando a reflexão e construção do conhecimento.

Também se torna importante a criação de programas institucionais ou governamentais que propiciem aos estudantes meios de acesso às TDIC, de maneira que os benefícios das tecnologias para o ensino alcancem o maior número de instituições e estudantes possível. Entende-se que o acesso às tecnologias se caracteriza como um grande desafio do ensino remoto, em virtude das diferenças sociais e econômicas vividas pelos estudantes nas diferentes instituições de ensino. Considerando esse contexto, reitera-se a necessidade de novas discussões, envolvendo governos e instituições, a fim de permitir o acesso aos meios digitais para a população de baixa renda.

Conforme proposto no início do texto, essa breve análise serve como ponto de partida para novos estudos sobre o uso de TDIC no ensino remoto. Assim, outros estudos

fazem-se necessários a fim de conhecer quais tecnologias foram utilizadas no ensino remoto e quais foram suas contribuições para o aprendizado, por exemplo. Também podem ser interessantes estudos que abordem o uso de TDIC para o ensino remoto nos diferentes níveis de ensino ou nos contextos das instituições públicas e/ou privadas.

Conclui-se, portanto, que o ensino remoto contribuiu para dar maior visibilidade às TDIC, mostrando seu potencial para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso utilizar a experiência do ensino remoto para aprimorar as atividades de ensino, utilizando as tecnologias de forma intencional, aliadas aos objetivos e planos de curso e/ou disciplina. Cabe às instituições de ensino incentivar e promover, junto aos professores, meios de aprofundar o conhecimento acerca das tecnologias digitais no ensino para que o professor tenha condições de definir e utilizar esses recursos considerando os diferentes contextos de sua disciplina e a realidade de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G. *et al*. Tecnologia de informação e comunicação no ensino de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2020, v. 33. Disponível em: https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO01385. Epub 19 Out 2020. ISSN 1982-0194. https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO01385. Acesso em: 10 dez. 2021.

ARA**Ú**JO, J. C. dos S. Do Quadro-Negro à Lousa Virtual: Técnica, Tecnologia e Tecnicismo. *In:* VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. 3ª. edição. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 13-48. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-2277.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

BARBOSA, Mayara Lima *et al*. Evolution of nursing teaching in the use of education technology: a scoping review. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2021, v. 74, n. 5. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0422. Epub 21 Maio 2021. ISSN 1984-0446. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0422. Acesso em: 10 dez. 2021.

CHARLOT, B. Tecnologias digitais e ciber cultura: um mundo novo? *In:* CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** Uma Escolha para a Sociedade Contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

DAVILLA, M. de S. D. *et al*. Objeto virtual de aprendizagem sobre rastreamento do câncer do colo do útero. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2021, v. 34. Disponível em: https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00063. Epub 14 Jul 2021. ISSN 1982-0194. https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00063. Acesso em: 10 dez. 2021.

DINIZ, L. F. *et al.* Reflexões sobre o ensino remoto emergencial e saúde mental de professores da rede pública. **Research, society and development**, v.11, p.2-9, 2022. Disponível em http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30201. Acesso em: 04 nov. 2022.

PAULINO, D. B. *et al*. WhatsApp® como Recurso para a Educação em Saúde: Contextualizando Teoria e Prática em um Novo Cenário de Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2018, v. 42, n. 1, p. 171-180. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB20170061. ISSN 1981-5271. https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB20170061. Acesso em: 10 dez. 2021.

PINHO, P. S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, educação e saúde** (online), v. 19, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/. Acesso em 04 nov. 2022.

ROSSETTO, E.; ROCHA, G.. Realidades Vivenciadas por Professores no Período de Pandemia da Covid-19. **Humanidades & inovação**, v. 09, p. 67-78, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7195. Acesso em 04 nov. 2022.

A PALEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Data de submissão: 28/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Dirce Dina Radiske
Mestranda. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Átila Augusto Stock Da Rosa
Prof. Dr. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O artigo contempla atividades realizadas com crianças, da Educação Infantil, acerca dos fósseis encontrados na região da Quarta Colônia do Rio Grande do Sul (RS), que abrange nove municípios: Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Seca, São João do Polêsine e Silveira Martins. A presença paleontológica é um fator relevante na região e com a finalidade promover a Educação Patrimonial e conhecer o Patrimônio Paleontológico local, principalmente sobre dinossauros, o objetivo visa conhecer os dinossauros encontrados na região da Quarta Colônia. O estudo abrange sete espécies classificadas cientificamente em dinossauros encontrados na região da Quarta Colônia, sendo eles: *Pampadromaeus barberenai, Bagualosaurus agudoensis, Macrocollum itaquii, Erythrovenator jacuiensis, Guaibasaurus candelariensis, Buriolestes schultzi, Gnathovorax cabreirai*. As intervenções realizadas foram: contações de histórias, demonstração dos dinossauros através da visita ao CAPPA e imagens visuais relacionadas, vídeo, expedição investigativa na Praça Matriz do município, realização de maquete, atividades artísticas, desenhos. A metodologia de pesquisa envolveu os seguintes procedimentos metodológicos: a pesquisa qualitativa e pesquisa de campo, envolvendo o desenvolvimento de atividades lúdicas e visita ao Centro de Apoio a Pesquisa Paleontológica. A análise dos dados consistiu em análise de conteúdo e análise de desenhos produzidos crianças e suas constatações. Os alunos apresentaram várias percepções sobre a temática Paleontologia, principalmente sobre os diversos fósseis e o estudo dos dinossauros da região. As ações desenvolvidas a partir das produções de desenhos foram satisfatórias, pois demonstraram a compreensão do que foi explanado e conseguiram transmitir seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial, Dinossauros, Quarta Colônia/

RS, Educação Infantil.

ABSTRACT: The article includes activities carried out with children, from Kindergarten, about the fossils found in the Quarta Colônia region of Rio Grande do Sul (RS), which covers nine municipalities: Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Seca, São João do Polêsine and Silveira Martins. The paleontological presence is a relevant factor in the region and with the aim of promoting Heritage Education and getting to know the local Paleontological Heritage, mainly about dinosaurs, the objective is to get to know the dinosaurs found in the region of the Quarta Colônia. The study covers seven species scientifically classified in dinosaurs found in the Quarta Colonia region, namely: Pampadromaeus barberenai, Bagualosaurusacuteensis, Macrocollum itaquii, Erythrovenator jacuiensis, Guaibasaurus candelariensis, Buriolestes schultzi, Gnathovorax cabreirai. The interventions carried out were: storytelling, demonstration of dinosaurs through the visit to CAPPA and related visual images, video, investigative expedition in the main square of the municipality, making a model, artistic activities, drawings. The research methodology involved the following methodological procedures: qualitative research and field research, involving the development of recreational activities and a visit to the Paleontological Research Support Center. Data analysis consisted of content analysis and analysis of drawings produced by children and their findings. The students presented different perceptions on the subject of Paleontology, mainly on the different fossils and the study of dinosaurs in the region. The actions developed from the production of drawings were satisfactory, as they demonstrated the understanding of what was explained and were able to transmit their knowledge.
KEYWORDS: Heritage Education. Dinosaurs. Quarta Colônia/RS. Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Paleontologia é a ciência dedicada ao estudo dos fósseis, ou seja, dos vestígios de organismos que existiram há mais de 10 mil anos, antes da cultura humana ter impacto sobre o planeta (NORMAN, 2019). Assim, o artigo contempla o estudo dos fósseis encontrados na região da Quarta Colônia do Rio Grande do Sul (RS), que abrange nove municípios: Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Sêca, São João do Polêsine e Silveira Martins. Cabe destacar que o território compõe o Geoparque Quarta Colônia Aspirante UNESCO, por estarem vinculado justamente à riqueza Paleontológica encontrados na região e a sua importância histórica dos dinossauros mais antigos do mundo, sendo que os fósseis encontrados são de extrema relevância da sua preservação, por meio da Educação Patrimonial.

Como referência de pesquisa ao estudo tem-se o Centro de Apoio à Pesquisa Paleontológica (CAPPA), órgão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e localiza-se no município de São João do Polêsine/RS, na Quarta Colônia RS, região central do estado do Rio Grande do Sul (Fig. 4). O CAPPA/UFSM é um centro de referência em pesquisas paleontológicas, apresenta um acervo único de fósseis e propicia para a comunidade em geral momentos de estudos, eventos organizados e apresentação dos

fósseis, por meio de visitas agendadas. O patrimônio paleontológico é constituído por vários fósseis, em especial os dinossauros, que surgiram no Planeta Terra na Era Mesozoica, no início do período Triássico Superior, cerca de 230 milhões de anos atrás (BENTON, 2012).

Dessa forma, é sabido que os dinossauros geralmente despertam a curiosidade dos educandos, logo o objetivo deste estudo visa conhecer os dinossauros encontrados na região da Quarta Colônia e desenvolver atividades lúdicas que propiciem conhecimentos acerca da temática.

Em vista da temática inovadora na Educação Infantil, do potencial pedagógico e patrimonial da região e considerando a necessidade de ampliar os materiais pedagógicos da Paleontologia na Educação Infantil referentes à região da Quarta Colônia; como vídeos, desenhos, jogos e atividades lúdicas referentes ao tema para o trabalho docente.

Diante disso, e com a finalidade de promover a Educação Patrimonial, o estudo abordou as sete espécies classificadas cientificamente como dinossauros encontrados na região da Quarta Colônia, a saber: *Pampadromaeus barberenai, Bagualosaurus agudoensis, Macrocollum itaquii, Erythrovenator jacuiensis, Guaibasaurus candelariensis, Buriolestes schultzi, Gnathovorax cabreirai.*

Assim, foram desenvolvidas atividades lúdicas sobre os dinossauros locais com crianças da Pré-escola, da Educação Infantil, com algumas ações: contações de histórias, demonstração dos dinossauros através da visita ao CAPPA e imagens visuais relacionadas, vídeo, expedição investigativa na Praça Matriz do município onde estão as réplicas de dinossauros, realização de maquete, atividades artísticas, desenhos feitos pelos alunos sobre a temática, entre outros. As intervenções pedagógicas foram realizadas com as crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil, da Escola Municipal de Educação Infantil Recanto dos Sonhos, localizada em São João do Polêsine.

A metodologia de pesquisa deste estudo envolve basicamente a pesquisa qualitativa e a pesquisa de campo. Com análise dos dados baseou-se em análise de conteúdo e nos desenhos produzidos pelas crianças.

2 | METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo consistem em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002), do tipo estudo de caso e a pesquisa de campo (MINAYO, 2002).

A pesquisa qualitativa representa o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2002, p, 21). Também considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o foco da pesquisa. Na abordagem qualitativa desta pesquisa, o estudo de caso tem embasamento no Patrimônio Paleontológico e nas espécies de dinossauros encontrados no território da Quarta Colônia. Nesse contexto, a pesquisa considerou o procedimento metodológico “entrevista”, com perguntas orais direcionadas aos alunos da Educação Infantil sobre os dinossauros encontrados na

região.

A pesquisa de campo “combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional” (MINAYO, 2002, p, 26). A visita *in loco* ao CAPPA/UFSM e a expedição investigativa na Praça Matriz do município foram consideradas como instrumentos de ida a campo. Portanto, as duas intervenções envolveram a observação e caracterização do espaço voltado ao estudo Paleontológico. Nesta metodologia foi realizado o levantamento das réplicas, espécies, características, fósseis encontrados na Quarta Colônia.

No retorno das intervenções externas foram desenvolvidas algumas ações, como: questionamentos aos educandos com descrição dos relatos orais, explanação dos dinossauros locais com imagens, contações de histórias, atividades, lúdicas e posteriormente a representação através de desenhos sobre a concepção das espécies explanadas.

A análise de desenho foi utilizada através das concepções que os alunos demonstram em seus traçados gráficos, isto “serve como subsídio para futuros trabalhos levando a mudanças nas representações individuais e coletivas, em busca de um aperfeiçoamento entre estratégia pedagógica e propostas de atividades” (OLEQUES, NASCIMENTO, MARTELLO, 2009, 01). Assim, foram analisadas algumas reproduções através da compreensão dos alunos acerca da temática de estudo, promovendo a Educação Patrimonial.

3 | PROMOVENDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA PALEONTOLOGIA

A temática de estudo sobre conhecimentos acerca dos dinossauros relacionados à Educação Patrimonial vem a tratar da paleontologia de forma presente na região da Quarta Colônia, de modo a despertar a curiosidade das crianças, desenvolvendo a imaginação e conhecimentos de forma lúdica. Porém, essa intervenção pedagógica já ocorre nos primeiros anos de vida, em que a representatividade, o brincar faz-de-conta, a formação da personalidade, a curiosidade são fatores essenciais na Educação Infantil, sendo ela a primeira etapa da Educação Básica, com os propósitos essenciais de “educar e cuidar”, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. (BNCC, 2017).

O convívio das crianças e o apreço por brincadeiras por dinossauros tem uma abrangência enorme e é potencializado devido o Patrimônio Paleontológico que tem no município e na região. Essa “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2017). Ressalta-se que “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. Por isso, a criança na sua socialização diária e no brincar simbólico constrói abrindo-se

o mundo de descobertas, como também, ocorrem desafios, frustações, construções com seus colegas e outros. E nela o professor tem papel fundamental de mediador nessa construção de conhecimento.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes "as interações e a brincadeira", assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se e a organização curricular da Educação Infantil na BNCC estão estruturados em cinco campos de experiências essenciais no desenvolvimento e trabalho pedagógico: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

> A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2017, p. 43).

Percebe-se a necessidade da área da educação e ensino de proporcionar materiais pedagógicos lúdicos e atrativos, de acordo com a faixa etária, de modo a auxiliar as famílias e os professores na abordagem pedagógica da Paleontologia com as crianças da Educação Infantil. Viana e Carvalho (2019) salientam que a literatura infantil paradidática na Paleontologia, principalmente sobre a abordagem dos dinossauros, propaga o universo de animais que não existem mais em inúmeros livretos com diversos formatos e texturas. Sendo assim, a Educação Infantil é extremamente importante na formação da criança, em que acontece a interação com o meio, contato com diversas crianças, adultos, o cuidado e a interação.

Constata-se que existem diversos vídeos com desenhos animados e gêneros de ficção científica que podem ser utilizados na educação e contribuir para o fenômeno da difusão da Paleontologia, ainda que não representam os dinossauros locais, pois esta representação é estilizada e americanizada pelos filmes estilo Hollywood. Dessa maneira, faltam materiais pedagógicos para valorizar o Patrimonio Paleontológico regional.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados versam sobre a visita ao CAPPA, em São João do Polêsine/RS, com crianças da Educação Infantil, da Pré-Escola, da Escola Municipal de Educação Infantil Recanto dos Sonhos, de São João do Polêsine, bem como atividades pedagógicas posteriores à visitação com a análise de desenhos sobre a concepção dos dinossauros da Quarta Colônia RS.

A visita (Fig. 1) guiada das crianças ao CAPPA levou cerca de 30 minutos, com uma

explanação rápida das réplicas de dinossauros depositadas no espaço, posteriormente as informações foram complementadas com uso de um tablet para demonstração de alguns fósseis e como eles realmente eram com suas características. Logo, observou-se que os alunos ficaram encantados com o espaço da instituição de pesquisa, prestaram atenção na explicação e nos diversos fósseis e réplicas depositadas ali.



Figura 1: Visita ao CAPPA/UFSM com os alunos

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Após a visitação, ao serem indagados sobre a visita ao CAPPA, às crianças obtiveram as seguintes ponderações: que viram um “monte de ossos”, ou seja, vários vestígios de esqueleto de dinossauros; além de pegadas de dinossauros desenhados no chão; também relataram que observaram um “dinossauro de mentirinha”, um boneco ilustrativo de dinossauro; “os dinossauros comem folhas e carne, são caçadores”; “os dinossauros eram carnívoros”; “eles foram encontrados embaixo da terra”; “há muito tempo foram encontrados e que restaram apenas os ossos deles”. Ainda, algumas crianças lembraram o filme “Jurassic Park” e desenhos animados de dinossauros, fizeram menção ao modelo estilizado pela grande mídia, cinema, televisão; mencionaram o “dinossauro *Rex* e *Velociraptor*”;manifestaram que “o dinossauro Rex morreu com um meteoro”, que “os dinossauros eram dinossauros perigosos e engolem as pessoas”.

Desse modo, considera-se que a visita ao CAPPA foi um momento enriquecedor e de aprendizagens para os educandos da Educação Infantil, embora ainda, que são crianças pequenas e não tenham entendimento de todo valor histórico e pesquisas voltadas na área científica que está depositada nesse espaço. O imaginário das crianças muitas vezes está centrado na mídia, nos filmes e desenhos animados. Assim, constata-se que

para as crianças em seu discernimento somente são encontrados dinossauros e tem o desconhecimento de outros fósseis, como: pegadas, plantas, demais espécies.

Posterior à visita, no espaço escolar, realizou-se a explanação dos dinossauros locais observados através de brincadeiras e atividades lúdicas, tentando identificar os extintos répteis da região e dois pertencentes ao município de São João de Polêsine.

Em seguida, a fim de verificar a percepção e compreensão sobre a Paleontologia da Quarta Colônia, as crianças simbolizaram os dinossauros através de ilustrações, numa folha em branca, construindo suas formas representativas. Deste modo, o desenho infantil é uma atividade com várias possibilidades de exploração. Pois, as crianças pequenas quando esboçaram, criam suas concepções, elas começam a dar nome ao que traçaram, mesmo que não seja parecido com a realidade. Assim, os desenhos têm um papel importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na aprendizagem, expressando os sentimentos da criança, descobertas e anseios (JÚNIOR; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2016).

Obtiveram-se várias representações de dinossauros, dentre eles uma criança (Fig. 2 – A) esboçou um dinossauro herbívoro com a boca aberta se alimentando de plantas e frutas, com um pássaro voando em um belo dia de sol e no outro (Fig. 2 - B) foi o único aluno que desenhou no lado vertical da folha, registrou um dinossauro de pescoço longo, que seria o *Macrocollum itaquii*.



Figura 2: Registros dos desenhos sobre dinossauros da região da Quarta Colônia

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Portanto, através do desenho trabalham-se a coordenação motora, a concentração e a atenção dos educandos, valorizando a imaginação, permitindo construir seu pensamento, suas concepções por meio de diversas representações. No desenho (Fig. 3 - A) a criança traçou um dinossauro grande e colorido, o outro desenho (Fig. 3 – B) demonstrou um réptil carnívoro caçando, sendo um dos dinossauros encontrado no município de São João do

Polêsine. Foram registrados vários desenhos atingindo os objetivos esperados, ilustrados com o uso de diversas cores e de acordo com sua imaginação.



Figura 3: Registros dos desenhos sobre dinossauros da região da Quarta Colônia

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Quanto à composição dos desenhos realizados pelas crianças, observou-se que em 11 ilustrações houve a representação de um ou mais dinossauros; dois apresentaram vestígios de elementos fósseis, como ovos, ossos e pegadas; duas representações gráficas remeteram a presença de pessoas ao lado de dinossauros, que quando questionados as crianças sobre quem eram responderam que era o paleontólogo escavando; um registro teve a representação do CAPPA; vários desenhos apresentaram a presença de plantas (árvores) ao lado dos dinossauros, o que remete a condição de dinossauro herbívoro, que se alimentava de vegetais; apresentaram elementos secundários diversos, de conexão entre os elementos principais, como por exemplos: pessoas, casas, nuvens, sol, morros, terra e rochas; um sem contexto com a temática, pois registou vários corações.

A Tabela 1 apresenta os dados quanto à composição dos 11 desenhos analisados.

Composição dos desenhos	Ocorrências
Dinossauros	9
Vestígios de fósseis	2
Paleontólogo	2
CAPPA/UFSM	1
Plantas	5
Elementos secundários diversos	6
Sem contexto	1

Tabela 1: Composição dos desenhos realizados pelos alunos

Fonte: organização da autora (2022).

Nesse contexto, percebe-se a criatividade das crianças nas produções realizadas, bem como a diversidade de conhecimentos que os alunos expressaram nos desenhos sobre os dinossauros. Diante disso, destaca-se que as atividades desenvolvidas foram extremamente importantes em proporcionar diferentes recursos pedagógicos e objetos no processo de ensino e aprendizagem para os alunos, em relação à temática da Paleontologia da Quarta Colônia.

Em relação à caracterização dos elementos apresentados nos desenhos pode-se analisar que a maioria dos dinossauros representados pelas crianças remete-se a classificação de herbívoros por estarem próximas às plantas, outro pela presença dentária evidente, remetem a classificação de carnívoros; ainda, destaca-se que algumas das espécies traçadas caracterizarem ser bípedes. Logo, os desenhos apresentam conhecimentos expressos de acordo com as informações apresentadas nas ações desenvolvidas. Salienta-se o uso da imaginação e a criatividade dos educandos em suas produções, de modo que se envolveram satisfatoriamente na atividade proposta demonstrando no desenho a construção de seus conhecimentos e aprendizagens adquiridos.

Assim, através do desenho trabalharam-se a coordenação motora, a concentração e a atenção dos educandos, valorizando a imaginação, permitindo construir seu pensamento, suas concepções por meio de diversas representações.

Portanto, foi confeccionado um painel (Fig. 4) com as crianças sobre os dinossauros encontrados no município de São João do Polêsine, de modo a proporcionar a assimilação de aprendizagens e outras atividades lúdicas como fazer a sombra das espécies encontradas, pintura de tinta, recorte e colagem. Assim, ocorreu a participação de todos educandos, de forma lúdica, atrativa e satisfatória nas ações desenvolvidas.



Figura 4: Painel sobre dinossauros do município de São João do Polêsine

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Também, a região da Quarta Colônia existem alguns eventos e exposição de réplicas colocadas nas praças das cidades, como na Praça Matriz de São João do Polêsine que apresenta a exposição dos dinossauros mais antigos do mundo. “O uso de réplicas é uma maneira eficaz e atraente de divulgar a paleontologia (...). O contato direto com um fóssil (ainda que seja uma réplica) torna mais palpável e visual a ideia da existência de seres vivos extintos há muito tempo” (SOARES, 2015, p. 439). Desse modo, ocorreu com os educandos a expedição investigativa na praça para conhecer este espaço, que é destinado para a exposição sobre réplicas de dinossauros. Sendo um lugar frequentado pelas crianças em seu cotidiano e demonstraram encantamento pelas réplicas. Assim, estes espaços são atrativos, promovem a Paleontologia local, incentivam o turismo da cidade e da região.

Nesse contexto, envolvendo as crianças quanto a conhecimentos dos dinossauros mais antigos do mundo construiu-se uma maquete representando a Praça Matriz do município de São João do Polêsine com a exposição de réplicas (Fig. 5). A maquete é uma importante ferramenta, pois é uma representação em escala reduzida de um determinado objeto, estrutura, sistema ou ainda o esboço do que será construído. Esse recurso didático é utilizado por diversos educadores que colocam toda essa criatividade em salas de aula (SANTOS, 2020). No entanto, a sua representação contribuiu para compreender a estrutura da praça da cidade, em que as crianças habitam e deste modo, participar da construção e conhecendo a exposição das réplicas sobre dinossauros.



Figura 5: Construção de maquete sobre a Praça Matriz do município de *São João do* Polêsine

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu, a partir de vivências profissionais e com a necessidade de repensar maneiras de promover a Educação Patrimonial, trabalhando o local e o sentimento de pertencimento ao lugar em que a criança está inserida. O patrimônio paleontológico deve ser valorizado e conhecido pelos educandos, assim atingiu-se o intuito de conhecer as espécies de alguns dinossauros da Quarta Colônia através do desenvolvimento de ações e atividades relacionadas com a temática.

Constata-se que o Patrimônio Paleontológico é constituído por fósseis e seus vestígios. (frase boa mas solta, liga ela ou escreve mais) Porém, no âmbito da Educação Infantil, predomina o interesse e a imaginação da existência dos dinossauros. Por isso, é de extrema relevância demonstrar a construção da história local, promovendo a Educação Patrimonial, assim conhecendo as diferentes espécies que habitavam o território e proporcionando conhecimentos de forma lúdica e atrativa aos alunos. Pois, muitas vezes têm-se o desconhecimento das pessoas e assim as crianças possam aprimorar seus conhecimentos sobre Patrimônio Paleontológico local. Sendo relevante o trabalho nas escolas a partir da Educação Infantil, assim desde pequenas começam a ter conhecimentos reais e se sentem pertencentes nessa região que compõe uma riqueza paleontológica do local e reconhecida a nível mundial.

Do mesmo modo, como a região está se mobilizando e diversos profissionais paleontólogos, professores, pesquisadores, artesãos, recentemente surgiram alguns materiais pedagógicos e geoprodutos elaborados pela comunidade que possam auxiliar os professores no trabalho docente com turmas de Educação Infantil, como: livros infantis, jogos, kit escavação, adesivos, agendas, dinossauros de brinquedos, recursos audiovisuais e outros.

Os alunos da Educação Infantil apresentaram várias percepções sobre a temática Paleontologia, principalmente sobre os diversos fósseis e o estudo sobre dinossauros. As ações desenvolvidas a partir das produções de desenhos foram satisfatórias, pois apresentaram a compreensão do que foi explanado e conseguiram transmitir este conhecimento na representatividade do desenho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTON, Michael J. **História da vida.** Porto Alegre: L&PM, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 out. 2022.

JÚNIOR, Lindolfo de Oliveira Rabelo; OLIVEIRA, Mariany Santos; RIBEIRO, Rosângela de Meneses Melo. **A importância do desenho na educação infantil:** uma atividade dotada de várias significações. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_02-1.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NORMAN, **David. Dinossauros:** uma breve introdução. Porto Alegre: L&PM, 2019.

Oleques, Luciane Carvalho; Nascimento, Jane Adéa Ferreira; Martello, Alcemar Rodrigues. Representações sociais dos Kaingang da terra indígena carreteiro, RS, Brasil. **Ambiente & Educação - FURG**. Rio Grande, v. 14, n.1, p. 171–180, 2009.

SANTOS, Vânia. **A importância da maquete na educação.** 2020. Disponível em: https://anjoquerubim.com.br/maquetes-na-educacao/. Acesso em: 09 jan. 2023.

SOARES, Marina Bento (Org.). **A Paleontologia na sala de aula**. 1° ed. Ribeirão Preto: Imprensa Livre, 2015. Sociedade Brasileira de Paleontologia.

VIANA, Maria Somália Sales; CARVALHO, Ismar de Souza. **Patrimônio Paleontológico.** Rio de Janeiro: Interciência, 2019.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS APLICAÇÕES NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO DE BARRA DO CORDA-MA: 2020- 2021: ALGUMAS REFLEXÕES

Data de aceite: 03/04/2023

Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Graduado em História pela UEMA.
Graduando em Psicologia pela FEMAF.
Mestre em Ensino de História pela UFT. Mestre em Educação pela UPAP.
Doutorando em Educação pela UAA.
Professor de História da Rede Estadual (SEDUC/MA) em Barra do Corda
http://lattes.cnpq.br/7552705836859811
https://orcid.org/0000-0003-4757

Thayronne Rennon Lima Gomes
Graduado em pedagogia pela FAM.
Graduando em Psicologia pela FEMAF.
Especialista em Educação Especial.
Especialista em Psicopedagogia.
Professor da rede municipal de educação (SEMED) Pedreiras – Ma
https://lattes.cnpq.br/5088985642566158
https://orcid.org/0000-0002-5006-7559

RESUMO: A pesquisa se propõe a analisar a utilização de Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia no contexto da Pandemia de Covid-19. identificando a utilização desses recursos e Metodologias Ativas aplicadas durante o ensino remoto entre os anos de 2020 e 2021. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram realizados três procedimentos. O primeiro refere-se à abordagem indireta através do levantamento bibliográfico, o segundo refere-se à abordagem direta que foi realizada através da aplicação do questionário no *Google Forms*, e o terceiro, envolvendo a organização e tabulação dos dados coletados. Esta pesquisa é caracterizada como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário *on line* a 5 (cinco) docentes de Geografia do Ensino Médio de Barra do Corda-MA que tiveram práticas com o ensino remoto emergencial. Constatou-se queo Google Meet e Teams foram as plataformas mais utilizadas para as aulas remotas; como recurso tecnológico, o computador e os aplicativos foram os mais apontados como investimentos no ensino; o maior problema enfrentado no ensino remoto foi a falta de conexão à internet. Este trabalho apresenta a experiência e registra a percepção e vivência dos docentes no período pandêmico. Também busca provocar uma discussão sobre o uso de Metodologias Ativas no ensino emergencial remoto

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Aplicações. Ensino de Geografia.

1 I INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020 a pandemia por surto de COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desencadeando um contexto de emergência em saúde pública em diversos países do planeta Terra. A COVID-19 é uma doença viral, causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov2), com alto potencial de contágio por via respiratória, através de gotículas expelidas por paciente sintomático ou não (WHO, 2020). Essa situação provocou a interrupção das atividades educacionais presenciais de grande parte das escolas de Educacão Básica, bem como nos cursos de graduação do Brasil. O Ministério da Educação , através da Portaria n. 343/2020, permitiu a substituição das aulas em modalidade presencial por aulas em modalidade remota, tanto de maneira síncrona (em tempo real) quanto assíncrona (off-line e/ou sem conexão em tempo real) (GUSSO *et al*., 2020; Brasil, 2020).

Nesse contexto, no Brasil, foi promulgada a lei nº 13.979, em 6 de fevereiro de 2020, dispondo sobre "as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus" (BRASIL, 2020a). No que tange o ensino superior, foram publicadas as portarias nº 343 e nº 345, em março de 2020, pelo Ministério da Educação, autorizando as aulas remotas de emergência (BRASIL, 2020b, 2020c).

O parecer CNE/CP nº 5/2020 destaca a importância da reorganização dos calendários escolares, respeitando as especificidades de cada município e estado frente às condições concretas em relação à Covid-19. No entanto, salienta que essa reorganização precisa "[...] considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizam a oportunidade trazida por novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado" (BRASIL, 2020, p. 3).

Destaca-se que, em 2020, em virtude da pandemia, as desigualdades, vulnerabilidades sociais e incertezas sobre o futuro foram aumentadas, sobretudo dos estudantes das instituições públicas, que tiveram suas formações paralisadas. A pandemia suscitou reflexão das lideranças do setor da educação sobre a necessidade de elaboração de políticas acadêmicas que contribuam para a preservação da saúde e da vida dos discentes nesse momento (MORALEZ, LOPEZ, 2020).

Neste período ímpar que estamos vivenciando, em que a pandemia da Covid-19 nos coloca em distanciamento social, o ensino remoto, em caráter emergencial, tem se mostrado como uma saída para que o processo de ensino e de aprendizagem escolar possa ser realizado, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação em nosso país. Moreira e Schlemmer (2020) consideram o ensino remoto ou a aula remota como uma modalidade de ensino ou um modelo de aula que pressupõe que professores e estudantes estão distantes fisicamente.

Os autores ainda destacam que:

> Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza umaaula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota, o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

O processo de ensino de Geografia em épocas de epidemia se mostra como um novo objeto de estudo para a ciência geográfica e expande a nossa curiosidade sobre os efeitos e consequências nos diferentes âmbitos da sociedade, principalmente na educação. Nessa perspectiva, nos defrontamos com as seguintes problemáticas: quais são os principais desafios do professor na realização do ensino remoto de Geografia no contexto do isolamento social? Os docentes estão prontos para lecionar além do formato tradicional? Como está sendo o processo de ensino- aprendizagem e os problemas encarados pelos estudantes?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a utilização de Metodologias Ativas e seus recursos no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia no Ensino Médio de Barra do Corda-MA no contexto da Pandemia de Covid-19. Os objetivos específicos: identificar a utilização de recursos e Metodologias Ativas aplicadas durante no ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19; caracterizar como foram empregadas as Metodologias Ativas no ensino remoto em tempos de pandemia durante as aulas de Geografia no biênio de 2020 e 2021.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa utiliza a abordagem descritiva-exploratória/quantitativa quanto aos objetivos, visando a relação sujeito/pesquisador/sujeito. Considerando Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Segundo Andrade (2002) esse tipo de pesquisa busca apenas observar os fatos e interpretá-los, sem a interferência direta do pesquisador (*apud*, RAUPP; BEUREN, 2006). Quanto aos objetivos foram classificados como pesquisa exploratória e descritiva, que de acordo com Silva e Menezes (2000, p.21) “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.

Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática".

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram realizados três procedimentos. O primeiro refere-se à abordagem indireta através do levantamento bibliográfico, o segundo refere-se à abordagem direta que foi realizada através da aplicação do questionário no *Google Forms*, e o terceiro o trabalho de gabinete, envolvendo a organização dos dados coletados.

Já em relação aos procedimentos, trata de uma investigação de campo, e foi desenvolvida nas aulas de Geografia de Ensino Médio em Barra do Corda-MA no biênio de 2020 e 2021, com 5 (cinco) professores da rede estadual de ensino. Para desenvolver a pesquisa, foi feita a aplicação do questionário via *Google Forms*, com 16 (dezesseis) perguntas, sendo 10 (dez) perguntas fechadas e 6 (seis) abertas, onde este foi enviado para o *e-mail* dos professores envolvidos na pesquisa e que atuaram durante o recorte temporal em questão. As perguntas tratam sobre Metodologias Ativas, quais as metodologias utilizadas, quantidade de aulas disciplinas ministradas durante o biênio, os tipos de avaliações de aprendizagem dos estudantes, dificuldades encontradas durante o ensino remoto, qual plataforma utilizada para a realização das aulas.

Destarte, foi possível detectar e conhecer os inúmeros desafios que estão sendo encarados para o ensino do componente curricular de Geografia durante a pandemia em várias escolas de Ensino Médio em Barra do Corda-MA.

3 I METODOLOGIAS ATIVAS

O ensino da Geografia traz inúmeras reflexões, tais como as metodologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem com objetividade no pleno desenvolvimento das competências gerais registradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao longo da Educação Básica, salienta-se que a proposta deve "possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo, ou ainda ser capaz de formar o cidadão crítico formador" (STRAFORINI, 2018, p.177).

Compreender que a Geografia é uma ciência, é um fato, mas que o objeto de estudo desta disciplina escolar está pautado nas teorias, conceitos e nos procedimentos metodológicos com aplicabilidade na formação dos estudantes; então, é imprescindível conhecer profundamente esta disciplina através de uma busca continuada com base nas investigações e organizações educacionais. Gadotti (2005, 16) assertiva que "as tecnologias criaram novos espaços do conhecimento", assim, outorga-se que um dos fundamentos metodológicos para ampliação do ensino da Geografia seria o uso das tecnologias dentro da amplitude escolar, viabiliza-se, portanto, a orientação com ênfase na formação dos discentes provocando uma melhoria nas práticas pedagógicas.

As Metodologias Ativas têm sido evidenciadas como importantes ferramentas

didático-pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem, em diferentes contextos educacionais. Para o ensino de Geografia, elas podem colaborar para um entendimento do "espaço vivido, percebido, imaginado e concebido", conforme nos aponta Katuta (2011).

Corroborando com o pensamento de Gurgel e Silva (2016), Macêdo e Lima (2019, p.2), expõem que

> para que a Geografia escolar possa contribuir efetivamente para uma formação plena da cidadania do estudante, precisa ser ensinada a partir de uma proposta pedagógica que esteja aberta a atividades e técnicas que os levem à discussão, à formação de ideias, rompendo com a passividade e a concepção de professor transmissor de conteúdos. Nesse sentido, compreende-se que a postura do docente assume um novo papel, o de auxiliar os alunos na construção dos seus conhecimentos.

Desse modo, é preciso conceber em que espaço-tempo essa temática foi inicialmente enunciada. Conforme apontam Mota e Werner da Rosa (2018), foi a partir de 1980 que as Metodologias Ativas passaram a ser uma tentativa de dinamizar o processo de aprendizagem, para que os estudantes fossem imersos em ambientes que promovessem a sua proatividade, instigando a comunicação e a investigação, a partir da ação destes sujeitos.

Tommasini (2017) ratifica o conceito de Metodologias Ativas afirmando que elas representam também o processo no qual o estudante está diretamente envolvido na sua aprendizagem e o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem e não mais o detentor absoluto do conhecimento a ser transmitido. Corroborando com ele tanto estudante quanto professor estabelecem um elo colaborativo e de horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Gurgel e Silva (2016, p.10), "Para se chegar à sala de aula, o saber científico precisa ser tangenciado por métodos didáticos pedagógicos que façam essa adequação, pensando no que se ensina, como se ensina e para quem se ensina".

A metodologia ativa de ensino advém da pedagogia problematizadora na qual além de ter como objetivo a dissolução da relação hierárquica entre professor e estudante, também constantemente estimula o discente a pensar de forma crítica e a solucionar problemas, corroborando com os princípios de FREIRE (1996, p. 26) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Existem vários tipos de Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, sendo utilizadas nas mais diversas áreas de especialização, que vai da saúde às exatas, alguns exemplos são: Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem- Based Learning – PBL); Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning); Aprendizagem Baseada em Times (Team-Based Learning– TBL); Instrução por Pares (Peer-Instruction); Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) (LOVATO; MICHELOTTI; DA SILVA LORETO, 2018).

A aplicação da metodologia ativa vai além da mera utilização de uma atividade

prática em uma disciplina qualquer, ou seja, não se trata apenas de integrar a teoria com a prática, mas, sobretudo, em pautar o ensino na concepção crítico-reflexiva, trazendo os discentes ao centro da discussão para que os mesmos formulam conhecimentos e novas perspectivas, bem como compreendam o processo de aprendizagem (MELO; SANT'ANA, 2012, *apud*, SOARES; ALVES; TARGINO, 2017, p. 40).

4 I ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores, quando questionado sobre o significado de metodologias ativas, todos responderam e sabem o que é. No Gráfico 1 mostra que 80% dos professores usam frequentemente as Metodologias Ativas em suas aulas e 20% responderam que não usam, esporadicamente ou dificilmente. Isso nos mostra que as metodologias foram e estão sendo implementadas nas aulas remotas, durante este período pandêmico, mesmo diante das dificuldades de acesso à internet, no gráfico 2 trás como os professores consideram suas aulas, sendo que 60% nem muito tradicional, nem muito inovadoras, um meio termo; 20% geralmente inovadoras (com uso de Metodologias Ativas) e 20% depende da dinâmica da disciplina.



Gráfico 1 – Costume em usar metodologias ativas em aulas

Fonte: elaborado via Google Forms

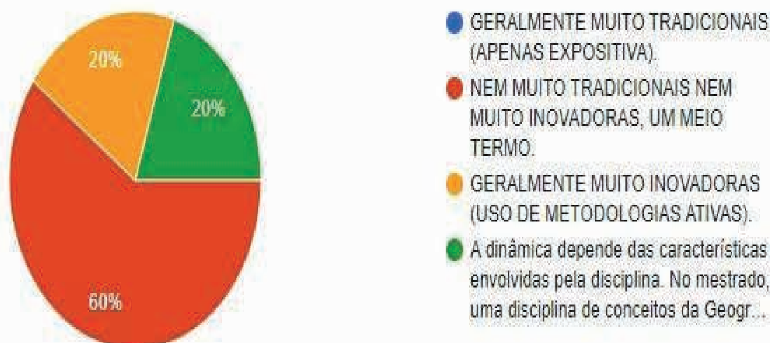


Gráfico 2 – como considera as aula

Fonte: elaborado via Google Forms

De acordo com gráfico 3, têm-se dois motivos expostos em se usar as Metodologias Ativas, sendo que 66,7% dos professores afirmam que fazem o uso delas, e 33,3% preferem a praticidade de uma expositiva e tradicional com uso do quadro, pincel e *data show.*

Em relação ao questionamento e a quantas e quais ferramentas utilizadas no ensino remoto durante as aulas, professor A- muitas; professor B- computador, aplicativos-software livres (Q-Gis e Philcarto), aplicativos de celular (termômetro, GPS, Google Earth); planilhas de coleta de campo; fórum no ambiente da plataforma *Google Meet*; professor C - ferramentas: Google Meet, Padlet, nearpod, jamboard, Google Forms, you Tube e o professor D- ferramentas de pesquisa Google, vídeos e documentários em plataformas digitais.



Gráfico 3 – Motivos em usar metodologias ativas

Fonte: elaborado via Google Forms

No gráfico 4, trata-se de alternativas tecnológicas de investimento de ensino de Geografia nas escolas públicas de ensino, onde 40% dos professores responderam computador, tendo em vista que as escolas não possuem mais laboratório de informática; 40% responderam aplicativos, pois nesse quesito não há um investimento, tendo que na maioria deles usam os gratuitos que estão disponível; e 20% responderam jogos digitais educativos, podendo ter um investimento, haja visto que nas escolas não tem um laboratório de ensino e metodologias.

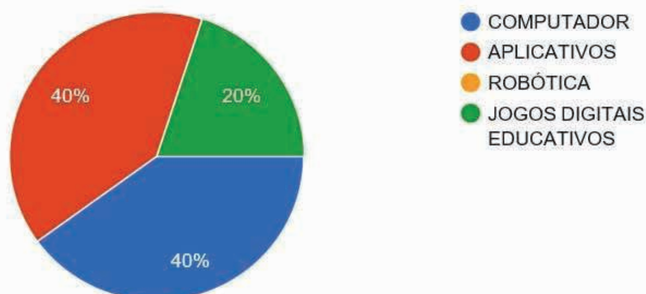


Gráfico 4 – Alternativas tecnológicas considerada um bom investimento de ensino

Fonte: elaborado via Google Forms

No gráfico 5, tem-se as principais plataformas utilizadas durante o biênio de 2020 e 2021, pelo professores de Geografia em suas aulas remotas, sendo que 50% utilizaram o *Google Meet*, pois apresenta mais facilidade de acesso dos estudantes; 25% utilizou o *Teams* e 25% utilizaram o You Tube.

QUAL A PRINCIPAL PLATAFORMA UTILIZADA POR VOCÊ EM SUAS AULAS DE GEOGRAFIA NÃO PRESENCIAIS DURANTE A PANDEMIA:

4 respostas

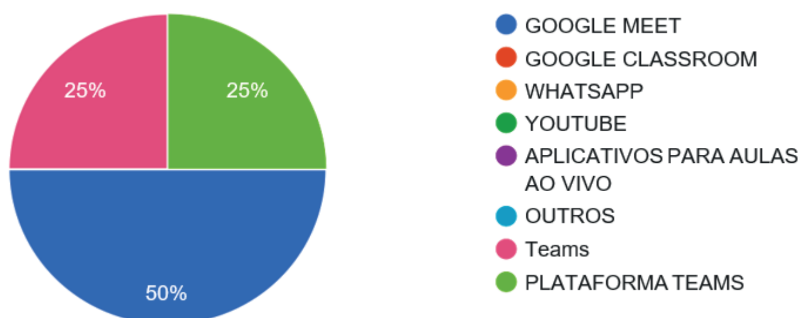


Gráfico 5 – Principal plataforma usada nas aulas remotas

Fonte: elaborado via Google Forms

Quando questionados em relação às dificuldades para utilizar no ensino de Geografia os equipamentos tecnológicos e Mídias digitais, como aplicativos, softwares na gravação e/ou edição de vídeos aulas, ou para aulas ao vivo, nenhum dos professores tiveram essa dificuldade, pois um respondeu que já utiliza as tecnologias em suas aulas, dois responderam que não e um respondeu que passou pela capacitação/formação em um curso de tecnologias aplicadas à educação.

Quando se perguntou sobre a maior dificuldade enfrentada no ensino remoto de Geografia, 100% dos professores responderam que foi a falta ou problema com acesso à internet, no gráfico 6 está representado este valor.



Gráfico 6 – Maior dificuldade enfrentada no ensino remoto de Geografia no curso

Fonte: elaborado via Google Forms

No Gráfico 7, representa o ponto negativo da prática docente e do ensino de Geografia diante da pandemia, onde 40% dos professores colocam a falta de acesso as TDICs, outros 40% a baixa interação dos estudantes, diante do meio como essas aulas foram ministradas e 20% do desinteresse dos estudantes. No gráfico 8 aborda-se a utilização da tecnologia no ensino remoto, todos os professores responderam que estão capacitados para fazer uso das mesmas.

Em relação de como foram aplicadas as avaliações de aprendizagem dos estudantes nesse período, foram variadas; atividades baseadas em ações propostas; relatório de atividades individuais; apresentação a partir do PowerPoint; Google Forms; mapas mentais, via formato digital, com uso e apresentações e produções textuais.

PARA VOCÊ, QUAL O PONTO NEGATIVO DA PRÁTICA DOCENTE E DO ENSINO DE GEOGRAFIA DIANTE A PANDEMIA:

5 respostas



Gráfico 7 – Ponto negativo da prática docente e do ensino de Geografia diante a pandemia

Fonte: elaborado via Google Forms

TENDO EM VISTA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, VOCÊ SE SENTIA CAPACITADO A UTILIZAR A TECNOLOGIA PARA ENSINAR NA MODALIDADE À REMOTA?

5 respostas

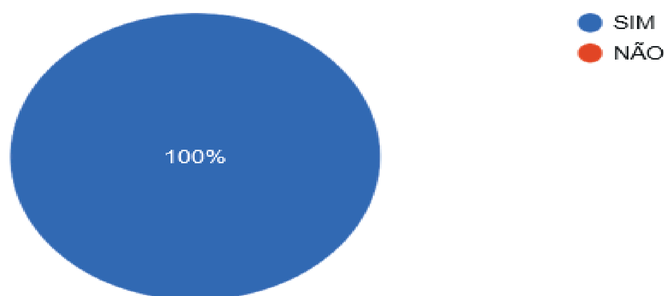


Gráfico 8 – Utilização da tecnologia para ensinar na modalidade remota

Fonte: elaborado via Google Forms

No gráfico 9 é apresenta-se os principais desafios e que impedem o avanço das tecnologias digitais na educação, principalmente as que estão ligadas às Ciências Humanas. 40% dos professores responderam nenhuma das alternativas; 20% alto custo para implementar estás tecnologias, 20% baixa aceitação entre os discente e docentes e 20% a escassez da iniciativa da Universidade (formação inicial e continuada dos docentes) para essa finalidade.

QUAL O PRINCIPAL DESAFIO QUE IMPEDE O AVANÇO DAS METODOLOGIAS COM RESPALDO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, PRINCIPALMENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS? ASSINALE UMA ALTERNATIVA:

5 respostas

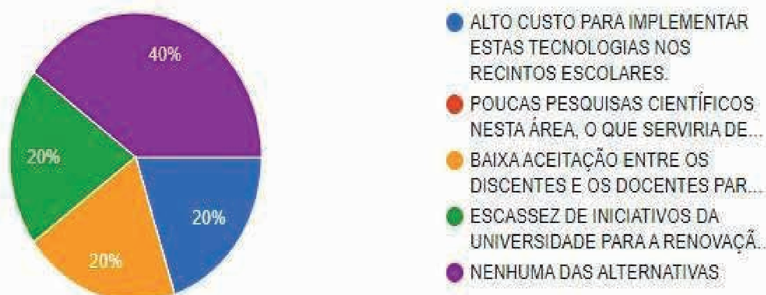


Gráfico 9 – Desafios que impede o avanço das metodologias

Fonte: elaborado via Google Forms

De acordo com a visão holística dos professores, sobre as vantagens e desvantagens da inserção das Metodologias Ativas nas aulas de Geografia, houve 5 respostas: o professor A- inúmeras; professor B- desigualdade entre os estudantes; o professor C - vantajosas por trazerem uma base na contemporaneidade; professor D- utilização da tecnologia e participação dos discentes de forma ativa nas aulas; professor E- ampliam as possibilidades de recursos enriquecendo o ensino.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de Geografia do Ensino Médio das escolas públicas de Barra do Corda-MA afirmaram conhecer as Metodologias Ativas e detalharam a forma como as utilizam nas aulas durante o biênio em questão, também afirmam que consideram as Metodologias Ativas fáceis de serem aplicadas, embora a maioria já utiliza com frequência em suas avaliações em sala de aula.

Observa-se problemas recorrentes no ensino remoto, como falta de equipamento e conexão de internet pelos discentes, a participação dos estudantes nas aulas remotas decaíram por conta disso, contudo o que foi alcançado na pesquisa mostra que o uso das metodologias foram de grande importância para o período em questão e como forma de aprendizagem, colocando em prática o ensino com a tecnologia.

Em síntese, é possível concluir que esse trabalho cumpriu com todos os objetivos propostos, sobretudo o objetivo geral de analisar a utilização de Metodologias Ativas e seus recursos no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia no contexto da Pandemia de Covid-19.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro (2020). **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020***.* Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm Acesso em: 30 Novembro 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020b. Disponível em:http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-2485 64376. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020c. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf. Acesso em: 30 nov 2021.

BRASIL. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020 d.Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp00520&category_slug=marco2020pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GADOTTI, MOACIR. **Boniteza de um sonho**: Ensinar e aprender com sentido. Curitiba-PR: Ed. Positivo, 2005.

GURGEL, T. C. N. P.; SILVA, C. N. M. **Geografia acadêmica e geografia escolar:** entorno de uma aproximação teórico-conceitual. **III CONEDU** - Congresso Nacional de Educação – Natal - RN. Realize Editora, 2016. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID9769_14082016200213.pdf>. Acesso em: 17 novembro. 2021.

GUSSO, H.L. ET AL. (s/d). **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes** à gestão universitária*.* Disponível em: 1678-4626-es-41-e238957.pdf (scielo.br) KATUTA, A. M. Representação do espaço vivido, percebido, imaginárioe concebido. **Boletim de Geografia**, v. 19, n. 2, p.179-186. 21 jul. 2011. Disponívelem:<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14088>. Acesso em: 16 novembro 2021.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 15 maio 2018.

MACEDO, H. C. de e LIMA, J. A. P. L. O ensino da Geografia e estudo das questões socioambientais: abordagem para formação da cidadania. **4º Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências** – CONAPESC. Campina Grande- PB: Realize, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORALES, V.J; LOPEZ, Y.A.F. (2020). Impactos da Pandemia na Vida Académica dos Estudantes Universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, 2(3) (especial), 53-67.

MOREIRA, A. J., SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG,** Goiania, v. 20, jan. 2020.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio 2018. Disponível em:< http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161 >. Acesso em: 21 novembro 2021.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais**.** In I. M. Beuren (Ed.), **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática** (3 ed., pp. 76-97). Atlas, São Paulo. 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000. Disponível em: <https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_ela oracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf> Acesso em: 15 setembro. 2021.

SOARES, Ana Maria Jerônimo; ALVES, Rodrigo Leone; TARGINO, Elma Núbia de Medeiros Araújo. Da teoria à prática: a formação do administrador contemporâneo dinamizada por metodologias ativas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 4, p. 36-58, dez. 2017. ISSN 2447-3944. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2195. Acesso em: 28 novembro. 2021. doi:https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i4.2195.

STRAFORINI, RAFAEL. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, maio/ago. 2018.

TOMMASINI, P. **O que é metodologia ativa?**. Publicado em 5 de dez de 2017. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Ec3EM0X5UE>. Acesso em: 23 novembro 2021.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020*).* **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report,** 55. World Health Organization. Disponível em: https://apps.who.int/iris/handle/10665/33147

CAPÍTULO 9

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE APRENDER, BRINCAR E CRESCER (ABC) NO MUNICÍPIO DE PORTEL MARAJÓ/PARÁ

Data de submissão: 03/03/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Wilma de Souza Paz
Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) Paraguai. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Portel
http://lattes.cnpq.br/1364731985132722

Érika da Silva Sousa Gomes
Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Del Sol (UNADES) Paraguai. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Portel
http://lattes.cnpq.br/5989427826576671

Cleide Carvalho de Matos
Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professora Adjunto 3 da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó
http://lattes.cnpq.br/8533815869369392

RESUMO: O texto tem como objetivo analisar como é desenvolvido o trabalho com as crianças da Escola de Educação Infantil Creche Aprender, Brincar e Crescer, as facilidades e as dificuldades encontradas pelos docentes na instituição escolar infantil para realização de seus trabalhos. A pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, os instrumentos para a coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, a observação e a entrevista com perguntas de questões abertas, oportunizando os entrevistados a darem suas opiniões sobre o objeto de estudo. No que se refere aos resultados do trabalho, o que observamos nas respostas das entrevistas, que a escola de educação infantil creche Aprender, Brincar e Crescer, possui uma boa estrutura física, que contribui com o desenvolvimento das variadas formas de linguagem desenvolvidas pelas crianças. Entretanto, a maior dificuldade no cotidiano da escola infantil é a falta de recursos pedagógicos, a oferta deles é insuficiente para desenvolver as atividades que as crianças necessitam. Porém, em nossas observações no âmbito escolar, percebemos que as salas de aula possuem diversos materiais pedagógicos expostos nas paredes, e nos outros espaços, observamos que a escola constrói seus recursos com materiais reciclados, algo bastante positivo.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, múltiplas linguagens, recursos pedagógicos.

THE MULTIPLE LANGUAGES OF CHILDREN IN THE SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION LEARN, PLAY AND GROW (ABC) IN THE MUNICIPALITY OF PORTEL MARAJÓ/PARÁ

ABSTRACT: The text aims to analyze how work is developed with the children of the School of Early Childhood Education Learning, Playing and Growing, the facilities and difficulties encountered by teachers in the children's school institution to carry out their work. The research is characterized as a field research, the instruments for data collection were bibliographic research, observation and interview with questions of open questions, giving the participants the opportunity to give their opinions about the object of study. With regard to the results of the work, what we observed in the answers of the interviews, that the school of early childhood education learn, play and grow, has a good physical structure, which contributes to the development of the various forms of language developed by children. However, the greatest difficulty in the daily life of the children's school is the lack of pedagogical resources, their offer is insufficient to develop the activities that children need. However, in our observations in the school environment, we noticed that the classrooms have several pedagogical materials exposed on the walls, and in the other spaces, we observed that the school builds its resources with recycled materials, something very positive.
KEYWORDS: Child, multiple languages, pedagogical resources.

1 | INTRODUÇÃO

O atendimento nas instituições de educação infantil deve desenvolver atividades prazerosas e significativas para criança, facilitando e contribuindo com o desenvolvimento das múltiplas linguagens que a criança necessita desenvolver. A educação infantil é o primeiro contato da criança com outras pessoas além de sua família e com ambiente escolar. Nesse momento a criança deve ser despertada para um mundo criativo, cheio de imaginações, com seus direitos instituídos em leis cumpridos, pensando nessa perspectiva, nos propomos pesquisar as múltiplas linguagens das crianças na Escola de Educação Infantil creche ABC (Aprender, Brincar e Crescer). A instituição pesquisa fica localizada na área urbana do município de Portel, no estado do Pará, atende em média 500 crianças oriundos de diversos bairros do município.

A referida pesquisa tem como problematização a seguinte indagação: o espaço educacional infantil Creche Aprender, Brincar e Crescer (ABC) possui condições favoráveis para trabalhar o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança?

O referido trabalho traz como objetivos analisar as múltiplas linguagens que as crianças da escola pesquisa desenvolvem; identificar as metodologias adotadas pelos docentes da Escola de Educação Infantil Creche ABC no desenvolvimento das múltiplas linguagens infantil; conhecer as dificuldades encontradas pelos docentes na instituição escolar infantil para realização de seus trabalhos.

O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de campo, os instrumentos para a coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, a observação e a entrevista com

perguntas de questões abertas, oportunizando aos entrevistados a darem suas opiniões sobre o objeto de estudo.

A escolha da temática se justifica por reconhecermos a importância da educação infantil no desenvolvimento das múltiplas linguagens que a criança deve desenvolver. Entretanto, esse desenvolvimento para ser consolidado necessita que o ambiente educacional possua espaço físico adequado, merenda escolar de qualidade, recursos didáticos apropriados e profissionais qualificados. Porém, o que observamos na realidade do município de Portel é a negligência na garantia dos direitos assegurados na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/1996, pois, não são efetivados na sua integralidade. Pensando nessa problemática nos propomos realizar a referida pesquisa na Escola Educação Infantil Creche ABC que é uma escola localizada em uma área periférica do município.

A realização da pesquisa e a conclusão do trabalho nos proporcionou conhecimentos relevantes que irão nortear nossas práticas como pedagogos e contribuirá para ampliar o conhecimento acerca dos direitos que as crianças da educação infantil possuem e que as vezes são negados.

O trabalho está subdividido em: Introdução, A criança como sujeito de direitos, procedimentos metodológicos, análises e discursão dos dados levantados e Considerações Finais.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

O atendimento das crianças nas creches e pré-escolas são direitos garantidos nas principais leis que regem nosso país, como por exemplo a LDB 9.394/1996. Entretanto, é notório que esses direitos muitas vezes são negligenciados.

A LDB 9.394/1996 em seu artigo 29 estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e define sua finalidade, qual seja, [...] "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Para Teixeira e Volpini (2014) ao se estabelecer na legislação educacional que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, objetiva-se o pleno desenvolvimento da criança até a idade de 05 anos, esse processo deve atingir todos os aspectos físico, motor, psíquico, intelectual, social. Portanto, é imensurável a importância do atendimento das crianças nas creches e pré-escolas em seus primeiros anos de vida, pois isso contribuirá em seu desenvolvimento e preparação para ingressar no ensino fundamental. Entretanto, é necessário que esse atendimento seja feito de maneira correta, com alguns critérios relevantes no processo de desenvolvimento da criança.

Tal direito já estava assegurado na maior lei que rege nosso país, a Constituição Federal (1988), conforme o Ministério da Educação (MEC, 2010, p. 07) preconiza

> O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirmar na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Segundo o MEC (2010) a garantia do atendimento em creches e pré-escolas é um direito que a criança possui, a Constituição Federal (1988), assegura o dever do Estado com a educação das crianças. Essa conquista foi resultado das lutas dos profissionais da educação, ampla participação dos movimentos da comunidade, das famílias, em especial as mães que precisavam trabalhar, dos movimentos de redemocratização do país e dos movimentos dos trabalhadores.

É necessário que as instituições escolares de educação infantil possibilitem o desenvolvimento das diversas linguagens (oralidade, afetividade, física, cognitiva) que as crianças precisam ser estimuladas de maneira correta para o seu desenvolvimento integral.

Segundo Gonçalves e Antônio (1997) a linguagem oral faz parte do cotidiano, é através da fala, do diálogo e conversa que o indivíduo expressa seus sentimentos e pensamentos. E quanto mais estimulada a criança for, maior será sua agilidade de expor suas ideias e opiniões. "A linguagem é a mediação entre o sujeito e o ambiente. Toda a fala é interação social. Quanto mais enriquecemos a linguagem das crianças mais tornaremos seu pensamento ágil, sensível e pleno". (GONÇALVES; ANTONIO, 1997, p. 05). A oralidade é uma linguagem presente em sua vida desde o nascimento, muitas crianças escutam seus pais ou familiares contarem histórias infantis, e isso se amplia na sala de aula com a professora, contribuindo na imaginação e no reconhecimento do mundo que está a sua volta.

> Contar histórias é também um gesto de carinho para com as crianças, encantá-las proporcionando momentos de muita ludicidade é possibilitar a viagem a diversos mundos onde a criança ampliará sua capacidade de imaginar, criar e vivenciar momentos novos e aprender. (GONÇALVES; ANTONIO, 1997, p. 07).

Outros materiais didáticos pedagógicos que as crianças na educação infantil precisam ter o acesso, são os materiais audiovisuais (televisão, som, Datashow, painéis ilustrativos, pinturas etc.), esses materiais contribuem para o desenvolvimento, pois facilita a aprendizagem da criança, a concentração e no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança.

> O recurso audiovisual possui uma linguagem própria que instiga uma interpretação de seus diversos aspectos e recursos, sejam eles, projetados nos sons, cores, personagens, cenários, roteiro etc. Ele é uma forma de diversão, no entanto, torna-se um meio importantíssimo no processo de educar e aprender, pois, é rico em informações, que prendem nossa atenção, devendo assim, ser analisado criticamente. (GONÇALVES; ANTONIO, 1997, p. 08).

Gonçalves e Antônio (1997) enfatizam que as artes visuais favorecem e ampliam na criança o conhecimento do mundo ao seu redor e de sua cultura. Propicia momentos de produzir arte, na atividade de desconstruir e construir peças, pintar, rabiscar, colar, descolar, sobrepor materiais, desenvolva o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação como forma de comunicação e expressão.

Segundo Gonçalves e Antônio (1997) as crianças estão a nos mostrar que existem diversas maneiras de trabalhar no cotidiano escolar uma pedagogia da infância, com a utilização de metodologias que adote as atividades lúdicas (brincadeiras) e a socialização, desenvolvendo todas as múltiplas dimensões: corporal, expressivas, estética, lúdica, sexual, psicológica, social, afetiva, cognitiva e as múltiplas linguagens possíveis: musical, plástica, corporal, dramática, oral, proporcionando as crianças à construção de suas identidades da forma mais rica possível.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma abordagem de investigação científica que se centraliza no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas peculiaridades e experiências individuais, proporcionando aos entrevistados dizer os seus pontos de vista sobre os assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

Segundo Trivinos (1987, p. 124):

> A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “pesquisa fenomenológico”, “pesquisa-ação”, pesquisa naturalista, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. (grifos do autor)

Os sujeitos da pesquisa, foram: 01 Coordenadora Pedagógica e 01 professora. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observações sobre a realidade do contexto escolar da instituição infantil Creche ABC, pesquisa bibliográfica e entrevista.

A entrevista, segundo Rosa e Arnold (2006) é uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador define previamente sua conduta e consegue extrair os conteúdos com mais eficácia em um tempo mínimo.

Ainda Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 17):

> A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.

A referida pesquisa baseou-se em publicações cientificas referentes, o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança na educação infantil, com análise dos artigos científicos. Os teóricos que embasaram a pesquisa foram: Gonçalves; Antônio (1997), Rosa, Arnoldi (2006), Trivino (1987), Campos; Rosemberg (2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A escola de Educação Infantil Creche ABC, inicialmente era conhecida como Escola de Educação Infantil Professora Terezinha de Jesus Paranhos de Almeida. Fica localizada na área urbana do município de Portel/PA e, está situada na Rua Rita Elza, s/n, bairro Cidade Nova. É registrada no INEP com o n° 15582140. Foi construída na administração do então Prefeito Sr. Pedro Rodrigues Barbosa e vice-prefeito Sr. Antônio Carlos Moura da Silva, tendo como secretária de educação (SEMED) a Sr. ª Rosangela Maria de Souza Fialho.

No ano de 2017 a Escola de Educação Infantil Professora Terezinha de Jesus Paranhos de Almeida passou por processo de regularização, mudou seu nome para Escola Aprender, Brincar e Crescer (ABC). Tem como seu quarto gestora a Sr.° Naudir da Ponte de Souza, nomeado pela Prefeitura de Portel/PA. Tem a frente dos trabalhos pedagógicos a Sr. ª Naira Serrão Fialho como coordenadora pedagógica desta instituição de Ensino.

Com a criação do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) em 2013, e, por conseguinte, com a aprovação da Resolução N° 001 de 18 de abril de 2013 que dispõe sobre a normatização/organização da Educação Básica no Sistema Municipal de Educação de Portel-SMEP as turmas passaram, já no início de 2014, a serem compostas por até 20 crianças. Portanto, a escola atende atualmente 276 crianças, distribuídas em 14 turmas, sendo 04 turmas de maternal II, 05 turmas de pré-escolar I e 05 turmas de pré-escolar II.

O espaço da instituição educação infantil creche ABC (Aprender, Brincar e Crescer) é dividido em: 01brinquedoteca, 01Secretaria, 01Sala de repouso, 01Sala de biblioteca/professores, 01Cozinha, 01Despensa, 01 Deposito, 01 Sala da direção, 01 Sala de coordenação pedagógica, 01 Refeitório, 01 Área de serviço, 01 Sanitário proporcional ao tamanho dos alunos 05, 01 Sanitários dos funcionários, 01 Sanitários adaptados para alunos com deficiência, 02 Área de circulação, 01 Área descoberta e 07 Salas de aulas.

O corpo demonstrativo e técnico da escola é dividido em: 01 gestores, 01 coordenadora pedagógica, 01secretaria, 01vigilante, 01 zelador, 03 agentes portaria, 04 auxiliares administrativos, 15 agentes de serviços gerais e 20 professores.

A Instituição tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança a partir de 03 anos a 05 anos e 11 meses de idade, visando um trabalho voltado à socialização, ao cuidar e ao educar simultaneamente, priorizando todos os aspectos, desde o físico, o psicológico, o intelectual ao social, e ainda se complementando com a ação familiar e comunitária, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu Art. 29. Nesse sentido,

temos como princípio compreender a infância e reconhecer a criança, numa perspectiva de educação para a cidadania que reflita na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente com o meio em que vive. A referida Instituição utiliza-se de teorias pedagógicas, em seu processo de ensino e aprendizagem, tendo como parâmetro a linha socioconstrutivista e interacionista.

A entrevista foi realizada com uma professora da instituição escolar infantil, formada em Pedagogia e pós-graduada em Métodos e Técnicas do Ensino Superior, atua há 22 anos como docente, atua há 07 anos na escola de Educação Infantil Creche ABC com alunos com faixa etária 3, 4 e 5 anos de idade e a coordenadora pedagógica, formada em Pedagogia e pós-graduada em gestão escolar, atua há 13 anos na educação e a 02 anos está na escola infantil com a função de coordenadora pedagógica.

As entrevistadas enfatizaram que as múltiplas linguagens da criança desenvolvidas na escola de educação infantil são: linguagem oral (desenvolvimento da fala); linguagem física (expressão corporal) e a linguagem afetiva (socialização e interação das crianças).

O ser humano no decorrer de sua existência vai adquirindo diversas formas de linguagens, é algo intrínseco, que necessita ser estimulado. Como as entrevistadas citaram na educação infantil a criança desenvolve através dos estímulos, as linguagens da oralidade, da afetividade e física, aprendendo a se socializar, a se expressar através da fala e dos movimentos corporais. Esse desenvolvimento é de fundamental relevância no processo de desenvolvimento da criança.

As atividades que a escola infantil desenvolve com as crianças para trabalhar a linguagem do eixo oralidade, são as atividades que envolve a música, leitura dos materiais didáticos expostos na sala de aula como: (calendário, chamadinha, casinha do tempo, combinados, palavrinhas mágicas), através da leitura das histórias contadas pela professora e as histórias que as crianças recontam. Essas são algumas das atividades que fazem parte da rotina escolar da escola infantil Creche ABC.

> A linguagem oral é um dos eixos norteadores da ação pedagógica com crianças. É por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor constituindo-se e desenvolvendo-se. Sabemos que a criança é constituída de múltiplas linguagens[...]. (GONÇALVES; ANTONIO, 1997, p. 03).

Gonçalves e Antônio (1997) enfatizam que a linguagem oral é um dos eixos que fazem parte do currículo da educação infantil e que deve ser trabalhado no cotidiano escolar de maneira criativa e prazerosa. Através da fala a criança interage com outras crianças e com adultos, possibilitando conhecer e compartilhar diversos conhecimentos.

Segundo as entrevistadas as atividades desenvolvidas na escola infantil que trabalha a linguagem do eixo da afetividade, são as brincadeiras, o diálogo, as ações que envolvam o abraço, o pedir desculpas, quando um coleguinha bate no outro, essas são algumas das maneiras metodológicas que as docentes da referida escola utilizam para trabalhar

com interação entre as crianças e os adultos. Dando sempre ênfase na importância de se trabalhar o respeito e a amizade que deve existir no contexto escolar.

> [...] conversas com as crianças durante os momentos de higiene, alimentação, nas rodas, isto é, interagir de forma a tornar presentes na educação das crianças pequenas à linguagem oral. Quanto mais a criança puder falar em diferentes situações como contar história, explicar uma brincadeira, solicitar ajuda, contar o que fez em casa mais ela ampliará sua capacidade comunicativa. (GONÇALVES; ANTONIO, 1997, p. 4).

Segundo Gonçalves e Antônio (1997) os momentos de socialização são imprescindíveis no desenvolvimento social da criança, as atividades que envolve as brincadeiras, a oralidade, a musicalidade deve sempre fazer parte da rotina das crianças na educação infantil. Pois, facilitará o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança.

Campos e Rosemberg (2009) enfatizam que nossas crianças têm direito à brincadeira, a atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ter contato com a natureza, direito a higiene e a saúde. A criança em seu desenvolvimento necessita da atenção individualizada e coletiva, necessita do contato e da interação com outra criança, precisa aprender a respeitar o outro e entender que receber e dar carinho são importantes em sua formação enquanto individuo criativo e construtivo.

As entrevistadas revelaram que para trabalharem o raciocínio lógico, os docentes além das atividades desenvolvidas na sala de aula, utilizam e outros espaços escolares como a brinquedoteca (jogos, brinquedos, livros, colchonetes, fantoche e música), sala de vídeo (com camas, colchonetes, ventiladores, televisão, aparelho de DVD, filmes infantis diversos). Trabalham com o lúdico no desenvolvimento integral da criança.

As entrevistadas revelam que os docentes adotam diversas práticas metodológicas, buscam trabalhar com atividades que contribui no desenvolvimento integral das crianças, atividade de pintura, colagem, recorte, musicalidade, brincadeiras variadas etc.

Segundo Campos e Rosemberg (2009) as crianças devem ter a oportunidades de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos, momento de assistir teatro de fantoches e ouvir músicas. O que observamos que o direito de a criança aprender através do lúdico está sendo garantido na instituição escolar.

Segundo as entrevistadas a escola trabalha com rotina. A mesma está subdividida: acolhida (música); modinha (leitura dos cartazes, calendário, combinados, etc.); leitura deleite; roda de conversa sobre o tema que será trabalhado (sequência didática); atividade no caderno (cobrir, pintar); brincadeiras (roda, com música); lanche; repouso (descanso com uso da música e colchonete); brincadeiras em classe; avaliação (roda de conversa sobre os conhecimentos adquiridos, feedback) e saída (entrega aos pais ou responsáveis).

As rotinas da creche, segundo Campos; Rosemberg (2009) devem ser flexíveis e reservar períodos longos para as brincadeiras livres das crianças e que as famílias sejam orientadas sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento de seus filhos.

Observamos que a escola desenvolve uma rotina priorizando o lúdico.

As entrevistadas enfatizam que o espaço escolar da instituição escolar infantil é bom, entretanto necessita de uma quadra poliesportiva para o desenvolvimento das atividades lúdicas com as crianças e para realização dos projetos e ações desenvolvidas pela escola infantil.

No que se refere os materiais pedagógicos disponíveis na instituição escolar de ensino infantil, as entrevistadas revelam que não são suficientes para atender as necessidades de nossas crianças. Elas têm compreensão que para trabalhar na educação infantil é necessário que esses materiais sejam variados e com quantidades que atendam a as crianças. Entretanto, frisa que a escola dispõe de pouco materiais pedagógicos. Essa é uma das maiores dificuldades que os docentes que atuam na instituição escolar pesquisada enfrentam em seu dia a dia.

Segundo Campos e Rosemberg (2009), nossas crianças têm o direito de terem os brinquedos disponíveis em todos os momentos de sua permanência na instituição escolar infantil, que os brinquedos sejam guardados em locais de livre acesso das crianças, os brinquedos devem ser guardados com carinho, de forma organizada. E que os docentes incentivem as crianças a guardarem os brinquedos utilizados com cuidado.

As entrevistadas revelaram que os planos de aula dos docentes da instituição escolar são construídos coletivamente, de 15 em 15 dias, se reúnem e elaboram a sequência didática para ser trabalhada por todos. As entrevistadas frisaram que os docentes da escola recebem a formação continuada ofertada pelo governo federal com parceria do município de Portel, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidade para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (MEC/ SEB (2012, p 05).

Para o MEC/SEB (2012) o PACTO é uma formação direcionada aos professores que atuam no 1º ciclo da alfabetização com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Esse plano é um acordo formal entre o Governo Federal, os Estado e os municípios.

O objetivo da escola de educação infantil Creche ABC (Aprender, Brincar e Crescer), segundo as entrevistadas é formar cidadãos críticos e construtivos, que as crianças no decorrer dos anos sejam capazes de construir suas próprias ideologias e saibam defendê-las, levando em consideração o respeito ao próximo. E para isso, trabalham com diversos métodos para garantir o desenvolvimento das múltiplas linguagens que a criança precisa desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é garantida na principal lei que rege o nosso país, a Constituição Federal (1988), entretanto, esse atendimento não deve ser feito de qualquer maneira. É necessário que o espaço físico, estrutural, sejam adequados para esse atendimento.

Para Campos e Rosemberg (2009) o espaço onde as crianças ficam devem ser limpos e não devem ter objetos ou moveis quebrados. E os produtos perigosos não devem estar ao alcance das crianças. Para um bom desempenho das atividades desenvolvidas com as crianças na instituição de educação infantil, é necessário que esse ambiente seja protetor e aconchegante. Que oferte condições necessárias para ocorrer o processo de aprendizagem das crianças.

Campos e Rosemberg (2009) frisa que as crianças têm direitos a lugares agradáveis para realizar suas atividades, ter espaços adequados para seu descanso e sono. O espaço físico de uma instituição de educação infantil deve ser amplo, com espaços suficientes para as atividades lúdicas a serem realizadas. Entretanto, o que observamos na visita no local da pesquisa e com a resposta das entrevistadas, que esse ambiente deveria ter espaço físico com maior amplitude para a realização de suas atividades lúdicas, como uma quadra poliesportiva.

No que se refere aos resultados do trabalho, o que observamos nas respostas das entrevistas, que a escola de educação infantil creche ABC, possui uma boa estrutura física, que contribui com o desenvolvimento das variadas formas de linguagem desenvolvidas pelas crianças. Entretanto, a maior dificuldade no cotidiano da escola infantil é a falta de recursos pedagógicos, a oferta deles é insuficiente para desenvolver as atividades que as crianças necessitam. Porém, em nossas observações no âmbito escolar, percebemos que as salas de aula possuem diversos materiais pedagógicos expostos nas paredes, e nos outros espaços, observamos que a escola constrói seus recursos com materiais reciclados, que consideramos bastante positivo.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação-Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil. Vol. 01. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia**. Critério para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças –** 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

GONÇALVES, Cristiane Januario; ANTONIO Débora Andrade . **As Múltiplas Linguagens no cotidiano das crianças**. Disponível em:< file:///C:/Users/Sony%20Vaio/Documents/multiplas%20 linguagens.pdf>. Acesso em: 25/06/2018.

PORTEL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Educação Infantil Creche ABC (Aprender, Brincar e Crescer). 2014.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112p.

CAPÍTULO 10

A (SUB)UTILIZAÇÃO DA LOUSA DIGITAL INTERATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/04/2023

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Tatiana Ramalho Barbosa
Mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

RESUMO: O uso das tecnologias vem impactando as condições e o modos de interação, produção e circulação de conhecimento, exigindo mudanças que acompanhem e se adequem a esse cenário que se descortina, sobretudo na escola. Ocorre que não basta assimilar o discurso dessa necessidade, urge não só instrumentalizar, bem como apropriar continuamente o corpo docente para inseri-lo nessa atmosfera digital. Diante desse desafio, o presente estudo objetiva compreender a subutilização da Lousa Digital Interativa (LDI) pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, de uma instituição de ensino particular, na cidade de João Pessoa/PB. Para tanto, tomou-se como base os estudos acerca do uso da tecnologia como instrumento pedagógico, sobretudo, na fomentação de letramentos (RIBEIRO, 2016), (ROJO, 2009), (DEMO, 2011), (XAVIER, 2007) e (NAKASHIMA; AMARAL, 2006). Para a geração de dados, de abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010), utilizamos questionário de natureza subjetiva (MARCONI; LAKATOS, 2010). Com esta pesquisa, fica constatado que o uso da LDI empreende desafios na prática docente. De igual maneira, foi validada a hipótese de que há subutilização desse recurso e o reforço de práticas majoritariamente tradicional e/ou aquém em razão da falta de formação necessária à interação com gêneros textuais/mídias digitais e, consequentemente, com os estudantes do referido seguimento. Diante disso, faz-se primordial refletir sobre à postura desse profissional atrelada à oferta de programas de formação permanente a partir do uso do referido instrumento, a fim de possibilitar espaço propício ao desenvolvimento de letramentos para que estudantes se tornem mais críticos e aptos ao exercício da cidadania em espaços diversos, em especial, os digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Letramento Digital. Lousa Digital Interativa.

ABSTRACT: The use of technologies has

impacted the conditions and modes of interaction, production and circulation of knowledge, demanding changes that accompany and adapt to this unfolding scenario, especially at school. It turns out that it is not enough to assimilate the discourse of this need. It is urgent not only to instrumentalize, but also to continuously appropriate the faculty to insert it in this digital atmosphere. In light of this challenge, the present study aims to understand the underuse of the Interactive Digital Whiteboard (IDW) by Portuguese Language teachers of Elementary school, from a private educational institution, in the city of João Pessoa/PB. For that, studies on the use of technology as a pedagogical tool were taken as a basis, especially in the promotion of literacy (RIBEIRO, 2016), (ROJO, 2009), (DEMO, 2011), (XAVIER, 2007) and (NAKASHIMA; AMARAL, 2006). For data generation, with a qualitative approach (ESTEBAN, 2010), we used a subjective questionnaire (MARCONI; LAKATOS, 2010). With this research, it could be verified that the use of LDI poses challenges in teaching practice. Likewise, it was validated the hypothesis that there is underutilization of this resource and the reinforcement of practices that are mostly traditional and/or short due to the lack of training necessary for interaction with textual genres/digital media and, consequently, with the students of the mentioned segment. In view of this, it is essential to reflect on the attitude of this professional linked to the offer of permanent training programs based on the use of the instrument, in order to provide a favorable space for the development of literacies so that students become more critical and able to exercise of citizenship in different scenarios, especially digital ones.
KEYWORDS: Elementary School. Portuguese Language Teaching. Digital Literacies. Interactive Digital Whiteboard.

1 I INTRODUÇÃO

O período que compreende o fim do século XX e início do século XXI foi marcado por alterações profundas nas relações sociais em diversas áreas. Na conjuntura político-econômica, por exemplo, a expansão do capitalismo, formando novos mercados consumidores promoveram a instauração de um ambiente de trabalho competitivo, exigindo, assim, maior preparação dos trabalhadores. No entanto, talvez as mais significativas mudanças tenham surgido no contexto tecnológico que, por consequência, modificaram a forma como as pessoas interagem com os outros e com o mundo ao seu redor.

Na atualidade, a vida cotidiana das pessoas está cada vez mais impregnada de tecnologias, principalmente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC, visto que mesmo em populações menos favorecidas econômica, política ou geograficamente, entram em contato com diversas formas de transmissão de informação e conhecimento através de satélites, terminais de banco, celulares, computadores etc. (SAMPAIO; LEITE, 2013).

De igual maneira, o advento e popularização da internet vêm intensificando diferentes formas de socialização e obtenção de conhecimento. Para isso, novas competências linguísticas são exigidas dos profissionais, em especial dos que fazem parte deste estudo: os professores. Imbricada nesse processo, a escola precisa substituir o instrucionismo por forças colaborativas geradoras de conhecimento. No entanto, a ausência/deficiência

de instrumentalização e apropriação tecnológica também coexistem, obscurecendo tal demanda.

Nesta esteira, foi estabelecido como campo de pesquisa uma escola da rede privada de ensino em João Pessoa/PB, que por questões éticas terá seu nome obtido neste trabalho, visto que esta proposta visa a encontrar alternativas positivas para os docentes de língua portuguesa e não apontar responsáveis. A escolha desta escola, de forma específica, se deu pelo fato de ela haver implantado, recentemente, a Lousa Digital Interativa (LDI) em todas as suas salas de aula, de forma a mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Partiu-se da premissa observada de que a LDI estava sendo pouco usada pelos professores ou, quando em uso, subutilizam-na apenas em aulas expositivas, trouxe-nos hipóteses de que tal postura advenha da ausência/carência de formação docente permanente; falta de material didático digital; e resistência dos profissionais, cristalizando o modelo de ensino tradicional.

Posto isso, buscou-se, neste artigo, explorar os motivos pelos quais a LDI ainda não é usada de forma interativa como instrumento para a fomentação de letramentos pelos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. No encalce desse objetivo, serão discutidos os desafios impostos às práticas docentes e apontadas algumas possibilidades para as aulas da referida disciplina, a partir da descrição do recurso implantado na escola analisada.

Para tanto, seguimos os pressupostos teóricos de Ribeiro (2016), Demo (2011), Rojo (2010), Xavier (2007), Nakashima e Amaral (2006), dentre outros, por defenderem que o uso planejado da tecnologia, em especial, da LDI na disciplina em tela, o que permite uma aprendizagem significativa, além de desenvolver letramentos múltiplos.

Por conseguinte, sob abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010*)*, aplicamos um questionário de natureza subjetiva (MARCONI; LAKATOS, 2010), a fim de compreender os motivos dessa subutilização. Nesse viés, o presente artigo é justificado pela ânsia de imbicar reflexão na atuação do professor, estendendo-se a toda comunidade escolar para que se gere um ambiente favorável à formação permanente docente que possibilite a produção de novos letramentos dos discentes a partir dessa tecnologia.

2 | MUNDO CONTEMPORÂNEO: NOVAS FORMAS DE SER E ESTAR

A partir do século XX, as tecnologias trazem mudanças em múltiplos aspectos da vida em sociedade, visto que “ampliam nossa visão de mundo, modificam as linguagens e propõem novos padrões e novas maneiras de ser e estar presentes e, consequentemente, proporciona novas formas de ensinar e aprender” (JUNIOR, ALMEIRA E VIEIRA, 2010, p.7). A internet, ancorada pelas TDIC, intensifica esse processo na interação do homem hodierno.

Outrossim, Nakashima, Barros e Amaral (2009, p. 2) acrescentam:

> A relação entre a educação e as tecnologias foi impulsionada pelas exigências da atual sociedade da informação, dentre as quais estão a diversidade, que engloba o oferecimento de opções de escolha para os indivíduos, o respeito às diferentes culturas, a inclusão social e digital, as novas formas de se comunicar e de aprender mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação; a flexibilidade nos processos sociais, [...]; a rapidez e o acesso às informações, principalmente devido às potencialidades da internet; e a constante atualização, que incorpora a necessidade de estar aberto ao novo e à educação permanente.

Neste contexto, é mister a formação de uma massa capaz de fazer uso inteligente da internet atrelado às TDIC, uma vez que é por meio destas que também se (re)produzem práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, enseja-se mudanças na escola, na ação social do professor, no caso, o de Língua Portuguesa para incutir uma postura crítica no discente frente ao volume de informações bebidas em diversas fontes físicas e virtuais.

Por outro lado, a inobservância à inserção digital reforça posturas consumistas, oriundas de práticas obsoletas de leitura e escrita. Contrário a isso, Duderstadt (2002 *apud* DEMO, 2002, p.26),

> reclama fortemente da pedagogia da sala de aula, marcada pelo instrucionismo avassalador. Coloca como contrapartida a geração digital, capaz de aprender pela experimentação e participação, não escutando ou lendo passivamente; não aceita a palavra do outro para nada; antes, abraça a interatividade, o direito de formatar e participar em sua aprendizagem; sente-se confortável com a incerteza que caracteriza seu mundo movido pela mudança.

Portanto, é papel do docente criar situações-problema que dialoguem com o contexto sociocultural do aprendente, embasado na pedagogia da autonomia (Freire, 2013), convocando um leque de possibilidades didático-pedagógicas que a tecnologia pode ofertar. Para tanto, é impreterível formação e planejamento docente elucidado no tópico seguinte.

2.1 Letramento digital e formação permanente

No paradigma de ensino que se descortina, em especial, no de Língua Portuguesa, Xavier (2007, p. 133) reafirma a urgência em ampliar habilidades e competências linguísticas para servir as demandas capitalistas e para uso político em diferentes práticas e eventos concretos nos quais os alunos estão/serão inseridos. Neste sentido, Xavier (2007, p. 135) afirma que o "letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização", considerando as já realizadas em diversos contextos de atuação. Logo, o professor deve estimular os letramentos vendo a tecnologia como meio de inclusão digital nas mais diversas situações de letramento cultural (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 38).

Ocorre que, o referido docente não se sente letrado digitalmente para repassar esse conhecimento aos seus alunos, havendo, nesse âmbito, uma lacuna entre ensinar a ser e

a aprender a ser, haja vista que

> ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2007, p. 35).

Nesta perspectiva, um docente letrado digitalmente,

> não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-reflexiva, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva, criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital). (LEFFA E MARZARI, 2013, p. 4, parênteses do autor)

Ante o exposto, depreende-se a necessidade de instrumentalização e apropriação da LDI, pois o professor pode mediá-la na busca de estratégias que enveredem para uma aula "dinâmica, participativa, decentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos dos aprendizes" (XAVIER, 2007, p. 137, parênteses do autor).

À vista disso, cabe à escola buscar alternativas para inserção de seus docentes em ambientes que transcendam o instrucionismo mediante à oferta de condições ao aperfeiçoamento dele constante. Para Demo (2002, p. 72), o incentivo à "formação permanente significa tornar permanente a arte de aprender, de modo reconstrutivo", sendo assim, é vão as instituições de ensino aparelhar-se de tecnologias, sem especializar e apoiar seus agentes sociais.

Todavia, não basta formação para apropriar o professor se este passa a usá-la nas velhas práticas de ensino (MONEREO, 2000, p. 33). É preciso incutir nos mais resistentes o compromisso de aprender a fim de encontrar meios para a construção da própria capacitação pessoal. "É importante não depender, na formação permanente, de fontes externas eternamente" (DEMO, 2002, p.119), fato que pode se reverberar na construção da autonomia dos seus discentes. O exercício da leitura, pesquisa e produção frequente podem inspirar e desencadear o aprendizado compartilhado nos seus alunos, resultando no letramento digital de ambas as partes.

Por outro lado, não adianta habituar-se num aperfeiçoar frequente se o lecionador for impedido, dentre outros motivos, pela escassez de tempo, como assevera Demo (2002, p. 123):

> Cabe aludir ao problema infraestrutural de professores que trabalham demais [...], não dispondo de tempo para cuidar do estudo. Mesmo se quisessem estudar, não teriam condições, seja por falta de tempo, seja por falta de recursos, ou de ambos. [...] Eis contradição alucinante: o professor do estudo não estuda. O aluno não aprende a estudar com alguém que já não estuda mais. [...]. Neste sentido, é preciso incluir no bom uso das tecnologias em

educação o resgate do professor.

Destarte, para usufruir das possiblidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação oferecem dentro de contextos diversos, faz-se necessário refletir sobre os caminhos que a Sociedade do Conhecimento projeta sobre as práticas pedagógicas do professor. Nessa direção,

> “cabe a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, [...], mas também as culturas locais e populares e acultura de massas para torna-as vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12)

Urge haver uma soma de forças de toda a comunidade escolar no intuito de criar cenários que viabilizem essa realidade. Dessa forma, propicia-se alternativas a construção do perfil docente contemporâneo, levando-o a aprender a aprender e aprender a guiar o aluno nesse percurso como veremos uma dessas possibilidades no tópico abaixo.

2.2 LDI: Possibilidades para as aulas de língua materna no ensino fundamental

Discutida a importância da inserção das TDIC na esfera educativa, é mister conhecer a LDI para usá-la no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Enfatizamos o instrumento em tela por mediar a construção de atividades coletivas, capaz de fomentar a interação com gêneros textuais/mídias digitais e professores e alunos. Nas aulas em questão, consoante Nakashima e Amaral (2006, p. 36) “oportuniza-se a incorporação da linguagem audiovisual no processo de ensino e aprendizagem”, de linguagens presentes no contexto social discente, visto ser uma “tecnologia híbrida”, capaz de incorporar as mídias de informação e comunicação antigas e atuais. (NAKASHIMA; BARRO; AMARAL, 2009, p. 4).

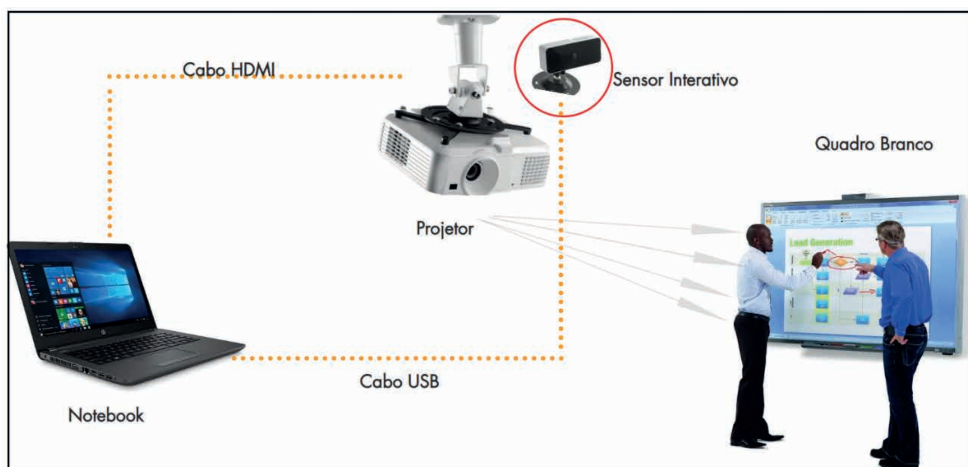


Figura 1 – funcionamento da lousa digital

Fonte: Goobotech, 2023. Disponível em: https://www.goobotech.com/como-funciona-a-lousa-digital

A LDI funciona a partir do CPU de um computador conectado a um projetor multimídia conforme ilustrado na figura 1. Apesar da existência de diferentes marcas no mercado, todavia, para este estudo, usou-se o *StarBoard, software* escolhido pela escola onde a pesquisa foi realizada.

Após instalado é possível articulá-lo à superfície da tela por meio de *mouse*, *touch screen* ou caneta específica, permitindo a interatividade via sensores infravermelhos. Recomenda-se que o *software* esteja disponível em computador de livre acesso ao docente no intuito de engendrar estratégias pedagógicas, haja vista que “a tecnologia por si só não promoverá o acesso e a interação; é imprescindível, para isso, intervenção docente no planejamento do processo.” (VIEIRA; LIMA 2013, p. 227).

Outrossim, dentre as ações disponíveis, pode-se desde editar um texto; acessar à *internet*; abrir e interagir com outros aplicativos, gêneros textuais e mídias digitais; a salvar e enviar uma aula gravada via *e-mail* ou disponibilizá-la na plataforma educativa da escola em apreço para o aluno. Tudo operacionalizado de forma a articular, sempre que possível, “diferentes esferas de circulação dos textos e de gêneros discursivos” (ROJO, 2009, p. 12). Ante os comandos possíveis, faremos breve exposição de alguns deles.

A partir da barra de ferramentas, disposta à esquerda da tela Figura 2, tem-se acesso a alguns recursos de edição de texto, como caneta conversora de letra cursiva e de caixa de texto, essenciais para escrever, desenhar e destacar, não apenas no espaço da tela em branco, bem como nos aplicativos básicos, como o *Word, PowerPoint e* páginas da *web, Youtube e Prezi*.

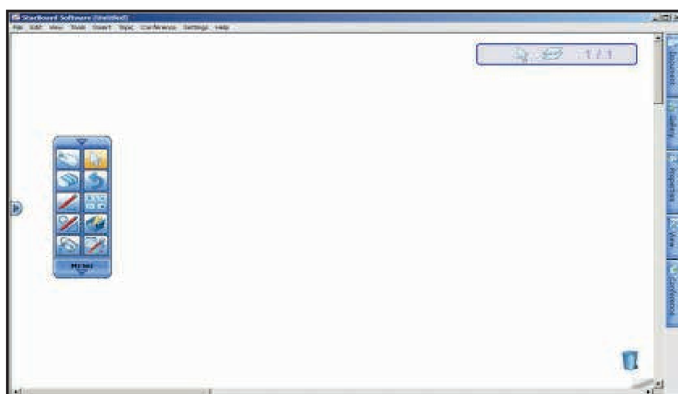


Figura 2: Barra de ferramenta destacada à esquerda na tela principal

Fonte: dados da pesquisa

Outro comando da barra lateral, tem-se um responsável pela inserção de imagens na tela da LDI, resultantes da disponibilidade oferecida pela própria galeria do *software* ou arquivadas no computador de acesso. Esse ícone pode auxiliar as aulas de interpretação de texto não-verbal, construção de sentido de imagens, ilustração de um texto escrito ou de uma música. Ademais, reforça a necessidade de se creditar imagens/textos selecionados na composição das atividades por razões autorais, oportunizando, assim, reflexão sobre plágios nas produções discentes em razão da facilidade de informações disponíveis nos mecanismos de busca da *internet*.

Há, ainda, a possibilidade de interagir com outros gêneros textuais/mídias digitais através da inserção de *links* ao que se evidencia na tela principal, o que se permite trabalhar com a intertextualidade e outros espaços discursivo simultaneamente para além das práticas de leitura e produção textual. “E nessa seara que das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada, criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais”, afirma Ribeiro (2016, p. 123).

Para isso, com base no livro digital da escola em comento, é possível abri-lo ou fazer um recorte dele, projetando-o numa página com um gênero que aborde a seca do Nordeste, por exemplo. Um poema pode ser exposto na tela do software Figura 3, em que links podem ser acrescentados sobre o texto, permitindo dupla interação: entre mídias e gêneros digitais que dialoguem com a mesma temática, como um documentário, via *Youtube*, que trate sobre regiões em que a seca é inerente; além de músicas sobre as quais o eu lírico expresse o sentimento da sua terra de forma engajada; e, ainda, relacione um texto informativo que denuncie ocorrências do desperdício e poluição de águas na cidade de João Pessoa/PB ou regiões próximas à realidade discente, sendo possível observar na imagem abaixo:

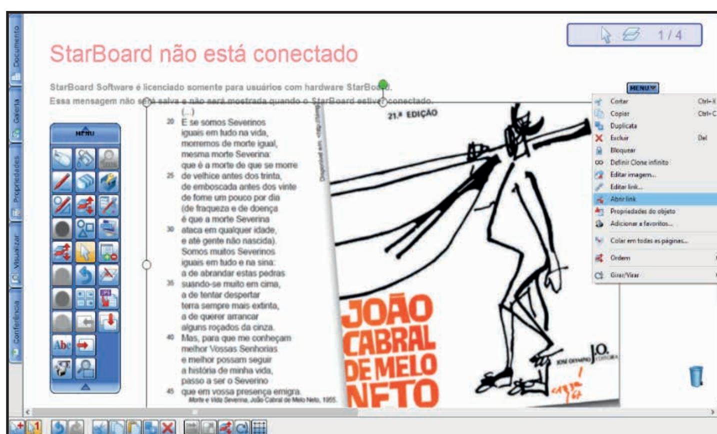


Figura 3: Processo de inserção de links da tela do *Star Board*

Fonte: dados da pesquisa

Diante disso, o professor pode gerar reflexões por meio de debate, facilitando o processo de produção textual e capacidade argumentativa dos alunos. Eis um dos caminhos ilustrativos do entendimento de Freire (2006, p. 11) ao afirmar que a "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre texto e o contexto".

Por conseguinte, tem-se o gravador, mecanismo que transforma em vídeo tudo o que é executado durante o tempo de interação, desde que acionado previamente. Ao final, pode-se descartar ou arquivar o conteúdo gravado para dar continuidade depois; recomeçar de onde parou ou enviar para os alunos via plataforma educativa da escola, interagindo com outros suportes para além da restrição física da sala de aula.

Pelo exposto, a despeito de sua brevidade, nota-se a diversidade e influência que a LDI pode exercer no fomento de diferentes tipos e níveis de letramentos, desde que o professor saiba e ache condições para manejá-la. Logo, é premente incentivá-lo à formação permanente no intuito de fazê-lo enxergar esses e outros caminhos.

A seguir, será demonstrado o percurso metodológico utilizado na execução desta pesquisa.

3 | METODOLOGIA

Na intenção de compreender os motivos que subutilizam a LDI a partir da escuta dos docentes envolvidos, buscamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, por ser

> uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

Neste sentido, percebeu-se que o uso inadequado do *StarBoard* envereda por aulas expositivas, mediante apresentação de *slides* do *PowerPoint* e vídeos via *Youtube*, por exemplo, obscurecendo, dessa forma, a interação multimídia e discursiva que a ferramenta é capaz de abarcar.

A instituição de ensino em tela é parte de uma rede nacional existente há 70 anos. Neste percurso, tem investido em tecnologias educacionais, dentre as quais citamos: plataforma de aprendizagem, jogos educacionais e LDI. A pesquisadora escolheu-a por conhecer o modelo do aparato implantado, o mesmo descrito neste artigo, além dela atuar em unidade diferente daquela pesquisada. Ressalta-se que tal escola instalou a LDI em salas auditório, aquém da proporção de alunos/salas de aula.

Por meio de um e-*mail* direcionado aos professores da disciplina citada, aplicou-se um questionário aberto no intuito de preservar a identidade e a liberdade de resposta dos pesquisados (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 184). A saber:

1. Que tipo de metodologia/técnica você utiliza em sala de aula?
2. Há recursos digitais disponíveis na escola? Quais?
3. Há disponibilidade da lousa digital interativa? Encontra-se em funcionamento?
4. Você é favorável à utilização de recursos digitais na escola, incluindo a LDI? Explique.
5. Você utiliza algum tipo de recurso digital em sala de aula? Qual/Quais?
6. Com qual frequência você utiliza esses recursos, incluindo a LDI? Por quê?
7. Como você utiliza a LDI em sala de aula?
8. A escola oferece algum tipo de apoio para facilitar o uso da LDI em sala de aula? Justifique.
9. Você já realizou algum curso na área digital? Quais?
10. Você já realizou algum curso voltado à aplicação da LDI ao ensino de língua portuguesa? Qual/ Quais?
11. Você conhece as vantagens e desvantagens que a LDI proporciona para o ensino de Língua Portuguesa? Explique.
12. Você se acha preparado para manusear esses recursos, como a LDI em sala de aula?
13. Ao fazer uso da LDI como mediação no ensino de Língua Portuguesa, descreva algumas das facilidades e/ou dificuldades enfrentadas na sua prática.

Quadro 1: questionário aplicado

Fonte: Elaboração Própria

Para nos referirmos aos docentes, identificamo-los pelo grau de titulação conforme tabela abaixo, por entendermos a relação existente com o processo de formação, mola mestra para o repensar frequente sobre as práticas pedagógicas, incitando a busca de conhecimento e aprendizado constante (DEMO, 2006, p.72).

PG	Professor graduado
PE1	Professor especialista um
PE2	Professor especialista dois
PEM	Professor mestrando

Quadro 2: Lista de siglas

Fonte: Elaboração própria

A coleta de dados ocorreu logo após o término de um curso gratuito e a distância de Tecnologia ao Ensino, promovido a tais professores pela própria instituição. Convém abordar que, dos respondentes, três participaram dessa formação, e apenas um deles não conseguiu terminá-la.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, analisa-se, mesmo que parcialmente, a visão e prática docente dos pesquisados ante ao uso mediador das DTIC, sobretudo, da LDI no ensino de Língua Portuguesa. Apesar das perguntas fugirem à sequência do questionário acima e por

limitações deste espaço, elencamos apenas sete perguntas seguidas dos fragmentos das respostas no corpo da análise, quais sejam:

Você é favorável à utilização de recursos digitais na escola, incluindo a LDI? Explique.

Indiretamente, corroboram: “Todas essas funcionalidades melhoram a didática e qualidade do ensino, produzindo efeitos positivos no aprendizado do aluno” (PG); “tudo que pode contribuir para o processo ensino aprendizagem é importante ser usado em sala de aula [...] temos, hoje, uma geração de alunos movido a tecnologia” (PE1); “Como meio de conquistar a atenção do aluno e de otimizar o tempo de apresentação de conteúdos” (PE2); e “A introdução da tecnologia no ambiente escolar é uma realidade que veio para auxiliar o professor e sua prática docente, além de inserir a escola no mundo virtual diminuindo a distância entre a mesma e o aluno.” (PEM). Nota-se que todos eles valorizam as contribuições que as TDIC apresentam para o ensino. No entanto, reforça-se que as tecnologias educacionais não são as responsáveis pelo aprendizado a que os pesquisados se referem, mas, meio para fazer o aprendente a pensar, fazê-lo a “desconstruir e a reconstruir sua aprendizagem” (DEMO, 2006, p. 27).

Você conhece as vantagens e desvantagens que a LDI proporciona para o ensino de Língua Portuguesa? Explique.

“As notícias, em tempo real, podem ser abordadas em sala de aula como o uso da internet ligada diretamente à lousa digital” (PG); “Prender a atenção do aluno” (PE1); “o uso da tecnologia aproxima a escola da realidade atual do discente, transformando o cotidiano escolar e, consequentemente, a visão coletiva de mundo (PEM). Percebe-se que o viés das assertivas partem para as vantagens oferecidas pela LDI. Contudo, “prender a atenção do aluno” mostra o diálogo enraizado com o modelo de ensino que apassiva o aluno frente ao protagonismo do professor. Nakashima e Amaral (2006, p. 36) argumentam que tal recurso deve ser usado para dinamizar as aulas “oportunizando uma aprendizagem ‘participativa’ [grifo do autor] e significativa”, estimulando-o a atuação no próprio processo de construção do conhecimento, diferente da visão de um aluno atento, tolhido aos sinais do docente.

Você utiliza algum tipo de recurso digital em sala de aula? Qual/Quais?

“De acordo com o sistema da escola, levando os alunos para o espaço destinado a esse fim”, afirmou PE2. Apesar deste não ter evidenciado as ferramentas usadas em sua prática, os demais respondentes disseram usar não apenas o aparato em apreço, mas também outros, como celulares, tablet e Datashow. Assim, infere-se que tal uso já reflete mudanças na atuação docente, mesmo tímidas, uma vez que “é urgente mudar, mas principalmente para poder conduzir a mudança. (DEMO, 2011, p. 109)

Como você utiliza a LDI em sala de aula?

Ratifica o ensino bancário, (FREIRE, 2013, p. 27), consoantes às práticas de PG (destaque nosso): “Em aulas que exigem que o conteúdo seja ‘mostrado visualmente’ para ser compreendido com mais facilidade, ajudando com imagens ou vídeos que expliquem de

maneira visual; “Uso como canal para apresentar os meus slides” (PE1); “Exibindo vídeos sobre temas explorados” (PE2). Todavia, a resposta do PEM destaca-se, pois observa-se acanhada integração da tecnologia em comento com a internet e algumas mídias, mas, ainda dentro de um viés expositivo: “Enquanto apresento o conteúdo programado, navego na internet com os estudantes. Podemos ainda criar ou utilizar jogos e atividades interativas, contando com a participação destes.”

Com qual frequência você utiliza esses recursos, incluindo a LDI? Por quê?

“Uso mais o Datashow [...]. Já a lousa digital, utilizo-a duas ou três vezes por mês [...] por não haver lousas em cada sala” (PG); “usei duas vezes no último ano” (PE2); e “mensalmente” (PEM). O PE1 não deixou claro as vezes que isso ocorre. Dos fragmentos, observa-se que a LDI é usada com frequência incipiente, fato que distancia a formação de comportamentos de leitura e escrita para o exercício da cidadania (XAVIER, 2009, p. 133). Outrossim, pela resposta do PG, deduz-se a necessidade de investir na quantidade e manutenção da LDI, tornando-a mais acessível ao manejo constante.

Você se acha preparado para manusear esses recursos, como a LDI em sala de aula?

Até os que concluíram o curso ofertado pela escola relataram dificuldade, como revelou PG: “Precisamos estar em constante formação [...], tornando nossas aulas mais dinâmicas através do planejamento consciente inserido as tecnologias digitais [...] como um recurso com grande potencial para que haja melhorias no ensino e aprendizado”. Isso só intensifica o anseio por formação para mudar o perfil e atuação docente, bem como a existência de condições para que essas práticas sejam frequentes, haja vista que “o letramento digital se apresenta como necessidade educacional e de sobrevivência.” (XAVIER, 2007, p. 147)

A escola oferece algum tipo de apoio para facilitar o uso da LDI em sala de aula? Justifique.

“Há professores de informática que nos auxiliam, caso precisemos e tenhamos alguma dúvida” (PG). Este excerto traduz as respostas dos demais pesquisados. Esses lecionadores participaram da primeira formação à época da implantação da ferramenta em tela, auxiliando no esclarecimento de dúvidas pontuais quanto à instrumentalização na instituição, mesmo não sendo multiplicadores. Posto isso, depreende-se que tais docentes, além de terem apoio técnico insuficiente, também lhes faltam incentivos concretos quanto ao planejamento direcionado ao uso dessa tecnologia nas aulas em comento. Estes entraves enraízam a insegurança e/ou manejo limitado desses recursos, visto que “a falta de diretrizes para a integração desse instrumento na escola pode comprometer o desenvolvimento da aprendizagem docente para o uso efetivo [...] como recurso pedagógico” (BAX, 2013, *apud* VIERIA; LIMA, 2011, p. 230).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se compreender os motivos pelos quais professores de Língua Portuguesa subutilizavam a LDI. Para isso, discutiu-se desafios alusivos às práticas docentes do Ensino Fundamental numa escola da rede privada de João Pessoa/PB. Em seguida, brevemente, apresentou-se uma das inúmeras possibilidades de uso a partir da descrição de tal recurso.

A aplicação de um questionário de natureza subjetiva permitiu conhecer, parcialmente, a visão e as práticas pedagógicas relacionadas ao uso da LDI. Da análise dos dados, notou-se que o baixo e/ou inadequado manejo dessa tecnologia resulta de algumas deficiências, dentre as quais: apoio técnico e condições pedagógicas por parte da escola em questão; formação, obstaculizando o uso integrado do *software* com outros gêneros textuais/mídias digitais e com os alunos; e percepção de que o próprio docente precisa mudar a forma de aprender e de ensinar. Fatores estes visíveis, inclusive, nos respondentes que fizeram a capacitação ofertada pela própria instituição de ensino. Atrelado a isso, têm-se, como consequência, lacuna de aporte teórico que estimule a construção de metodologias favoráveis ao engendro coletivo do conhecimento.

Por conseguinte, a hipótese inicial é validada tendo em vista que os pesquisados usavam a LDI como suporte de projeção de *slides* e/ou vídeos, reforçando o ensino tradicional, fato que obscurece a fomentação de letramentos múltiplos. Nessa esteira, conclui-se que há urgente necessidade do professor, inicialmente, dispor-se a, permanentemente, repensar suas práticas pedagógicas com base na (re)construção do saber a partir das próprias práticas de letramento digital, base do perfil docente da sociedade atual. Paralelo a isso, a escola deve ser um espaço que permita a busca constante de formação docente, reflexão e renovação de práticas reais propícias ao desenvolvimento de aptidões comunicativas, essenciais ao exercício pleno da cidadania.

Isto posto, espera-se imbicar reflexão sobre o uso da LDI frente aos desafios das novas formas de ser e estar no mundo contemporâneo. Sendo assim, ante um tema pouco explorado, espera-se também contribuir para a mobilização de estudos concernentes à construção de material digital a fim de viabilizar a apropriação tecnológica discente.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

Hitachi StarBoard. (Versão 9.4). **TES Tecnologias Sistemas**. [Programa de computador] Disponível em: https://tidiaae.ufabc.edu.br/uab/lousa/Apostila%20Starb oard%209_Link%20(3).pdf. Acesso em: 11 jun. 2017

JUNIOR, A. F. M., VIEIRA, F. M. S., & ALMEIDA, K. T. C. **Tecnologia Aplicada à Educação**. Montes Claros: Unimontes, 2010

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentidos. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. In: **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816 . Acesso em 26 fev. 2023

NAKASHIMA, R. H. R., & AMARAL, S. F. (2006). **A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional**. Revista Educacional Temática Digital. v. 8, n. 1, p. 33-48. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1107. Acesso em 26 fev. 2023

NAKASHIMA. R. H. R., BARROS, D. M. V., & AMARAL, S. F. O uso pedagógico da lousa digital associada à teoria dos estilos de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizagem**. n.4, v. 4. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2133/1/artigo%20Daniela%20Melar%C3%A9%20%20o%20uso%20pedag%C3%B3gico%20da%20lousa%20digital.pdf. Acesso em: 26 fev. 2023

RIBEIRO. Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Editora Parábola, 2016

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Série estratégias de ensino: 13. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

VIEIRA, Maria da Conceição Lima. **O uso da lousa digital interativa na formação do professor de Língua Inglesa**: limites e perspectivas. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31258. Acesso em 26 fev. 2023

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. p. 133-147. In C. F. SANTOS, & M. MENDONÇA (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. CEEL/UFPE/MEC, Belo Horizonte: Autêntica, 2007

CAPÍTULO 11

ATENÇÃO INTEGRAL A CRIANÇA E ADOLESCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICIPIO DE BOA VISTA /RR : RELATO DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

Data de aceite: 03/04/2023

Maria de Nazaré da Silva Nunes
Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal-UFRR
Boa Vista-RR
http://lattes.cnpq.br/9372444608025961

Antonia Emilene Nascimento Beckman
Secretaria Municipal de Educação – SMEC
Boa Vista-RR
http://lattes.cnpq.br/9949960249798218

Jaqueline Nunes Trajano
Secretaria Municipal de Educação – SMEC
Boa Vista-RR
http://lattes.cnpq.br/1051284518625073

Alaíde França Gomes
Secretaria Municipal de Educação – SMEC
Boa Vista-RR
http://lattes.cnpq.br/6900629928942402

RESUMO: Este resumo busca, por meio dos dados apresentados, propor aos leitores o conhecimento das ações desenvolvidas por meio da Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial - GAPPS. A Gerência foi criada em agosto de 2016 a partir da necessidade de um espaço de mediação entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Boa Vista-RR. Vale ressaltar que o GAPPS é composto por uma equipe multiprofissional , composta por Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogo e Auxiliar Administrativo que atuam no atendimento das demandas que surgem no ambiente, com o intuito de contribuir para a melhoria das competências socioemocionais, desempenho efetivo das atividades escolares, relações individuais/ coletivas e, na formação de servidores para intervenção profissional. Quanto à análise dos dados, eles foram realizados a partir das informações coletadas no Relatório Consolidado de Ações da Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial (GAPPS) do 1º semestre 2022.1, o relatório mostra as diversas ações desenvolvidas por esta Gerência que visa promover o bem-estar dos servidores, alunos e seus familiares da Rede Municipal de Ensino. Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a importância dos departamentos que se preocupam com questões relacionadas à Saúde Mental e as expressões da questão social, em que o estudo apresenta concepções e abordagens de temas

vivenciados no ambiente educacional. Conclui-se que a inserção de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos na rede pública de ensino é de suma importância dentro do contexto educacional, pois visa proteger e promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, além de proporcionar um ambiente mais acolhedor.
PALAVRAS-CHAVE: Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial - GAPPS, Equipe Multiprofissional, Saúde Mental, Desenvolvimento Integral, Criança e Adolescente.

1 I INTRODUÇÃO

A Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial-GAPPS foi criada em agosto de 2016 com a finalidade de mediar as ações entre Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a comunidade escolar (servidores, educandos e familiares) da Rede Municipal de Educação de Boa Vista – Roraima, tendo como atribuições: a promoção da escuta, o acolhimento e esclarecimentos sobre temáticas diversas que envolve a educação, no contexto social e emocional.

É importante mencionar que a GAPPS é um setor dentro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista – RR, que atende atualmente 126 (cento e vinte e seis) unidades escolares, organizadas da seguinte forma: 01 (um) centro de educação especial, 61 (sessenta e um) escolas que atende a educação Infantil e Ensino Fundamental, 14 (quartoze) creche e proinfância, 33 (trinta e três) Casas Mãe; 12 (dozes) escolas indígenas e 05 (cinco) escolas do campo.

Nesse contexto, as ações desenvolvidas pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial visam contribuir com a melhoria dos serviços educacionais realizados nas unidades de ensino da rede municipal, no campo da saúde mental e qualidade de vida, desenvolvendo palestras, acompanhamentos e direcionamentos quando necessários, ao Sistema de Garantia de Direitos. É importante destacar, que durante a pandemia e pós pandemia – 2020 e 2021, a continuidade dos acompanhamentos ofertados sobretudo no que se refere ao acolhimento psicológico aos servidores da Rede de Educação – professores, gestores, assistentes de aluno e cuidadores, coordenadores pedagógicos e controladores de acesso, bem como atender às demandas que emergiram a partir do retorno das aulas presenciais, no modelo escalonado em setembro de 2021. Com o retorno, a GAPPS instrumentalizou ações para promover a adaptação da comunidade escolar, intervindo nos conflitos relacionais que se expressavam no contexto escolar, mediando a relação família-escola e nas questões que se apresentavam como componentes impeditivos para o desenvolvimento integral dos alunos da Rede Municipal de Educação tanto nos aspectos pedagógicos quanto psicossociais.

Em decorrência ao crescimento da demanda, desenvolveu-se um plano de acolhimento em 2021, com atuação da equipe multiprofissional, para fortalecer por meio dos atendimentos a interação e o convívio de todos os agentes que atuam na comunidade escolar, na perspectiva de promoção dos direitos das crianças, que em várias situações

são negligenciadas, como por exemplo a violência física, sexual e psicológica, maus-tratos, bem como na mediação dos conflitos familiares e servidores, incluindo também situações comportamentais e psicológicas apresentadas no contexto escolar.

Diante desse demonstrativo surgiu a necessidade de mapear e quantificar, partindo do seguinte questionamento: Qauntos atendimentos e intervenções realizadas pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS no contexto socioemocional junto aos alunos, as famílias e servidores da Rede Municipal de Educação de Boa Vista/RR foram realizados no 1º semestre de 2022?

Neste sentido, o presente relato de experiência, tem por objetivo geral apresentar o quantitativo de atendimentos e intervenções realizadas pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS, referente ao 1º semestre de 2022. Tendo como objetivo específicos exemplificar os conceitos relacionados à saúde mental e suas implicações no âmbito da educação; contextualizar os conceitos relacionados às expressões da questão social e identificar os atendimentos realizados pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é de natureza aplicada, uma vez que de acordo com os argumentos de Silva (2005), tem como finalidade propor aplicação prática motivada pela problemática proposta no estudo, além de mensurar os dados acerca dos atendimentos e intervenções realizadas pela equipe multiprofissional da Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial.

No que corresponde à abordagem deste estudo, é de cunho qualitativa e quantitativa, acerca da primeira, observa-se que a "pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 32). Seguindo destes pressupostos, nota-se que por meio da abordagem qualitativa o estudo apresenta aspectos relacionados ao tipo de atendimento realizados pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS.

A fim de responder os objetivos propostos nos estudos, o método exploratório, tendo como referência o objetivo geral proposto, que visa apresentar o quantitativo de atendimentos e intervenções realizadas pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS. No que se refere aos procedimentos técnicos da pesquisa foram utilizados o método bibliográfico documental.

Segundo Barros & Lehfeld (2007, p. 85) "a pesquisa bibliográfica é a que se efetua tentando resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sono e informatizado". Em relação à pesquisa documental Fonseca (2002, p.32) ressaltar que: "A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las." Decorrente

mencionado observa-se que por meio da pesquisa documental o pesquisado poderá usar arquivos da internet como artigos e da temos conteúdos de blogs quando confiáveis, cabe ressaltar que foram utilizados relatórios descritivos da Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS, no periodo de janeiro a junho de 2022. Partindo destes pressupostos, para a construção deste relato foram utilizados artigos encontrados na internet, além de leituras voltadas para legislações como Política Nacional de Educação, dentre outras.

3 I BNCC - COMPETÊNCIA SÓCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil e sua integralidade estão vinculadas ao processo de reconhecimento das potencialidades dos alunos, exigindo um olhar das realidades vivenciadas no cotidiano dos alunos. Assim, é imprescindível mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) bem como as Competências Socioemocionais (CSE).

É importante ressaltar que as Competências Socioemocionais (CSE) e as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ambas apresentam aspectos semelhantes, porém a CSE está vinculada ao campo teórico da psicologia, com a preocupação de compreender como as mudanças comportamentais influenciam no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que as competências contidas na BNCC, tendem a se preocupar com os processos de escolarização, considerando aspectos comportamentais e conteúdos escolares.

Sabendo que os espaços educacionais tem por "objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar" [...] (BRASIL, 2018, p. 36). Scheffer, Mulle, Versuti (2020) defendem que nos espaços educativos deve-se atentar para os aspectos emocionais a fim de favorecer o desenvolvimento integral da infância.

Nesse sentido, é importante destacar que, aprender em sala de aula como lidar melhor com as emoções, adquirir empatia, e desenvolver autonomia para tomar decisões e resolver conflitos, podem colaborar, e muito, com a plena formação de crianças e adolescentes e favorecer a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a BNCC, formação integral, deve estar atrelada às competências **socioemocionais, e principalmente a proteção a saúde mental.**

Logo a Organização Mundial da Saúde conceitua Saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade". Com base nessa premissa, vê-se que a saúde mental tem sua gênese ligada a diferentes processos que envolvem o indivíduo, considerando aspectos sociais, culturais, comportamentais e o desenvolvimento integral do sujeito.

Silva (2013) mencionar que a saúde mental é o funcionamento harmonioso de seu desenvolvimento em uma sociedade em constante interação. É a capacidade de

administrar a própria vida e, mais importante, descobrir e aprimorar os próprios desejos e fazer algumas mudanças quando necessário, para poder reconhecer as próprias limitações. Considerando a amplitude do conceito de saúde mental, os autores Almeida, Coelho, Peres (1999) conceituam o fenômeno a partir de abordagens socioculturais da saúde mental, o sistema de signos além de contribuições de filósofos, considerando a teoria dos "sistemas de signos, significados e práticas de saúde mental" a partir de uma concepção antropológica, conforme apresentado abaixo:

QUADRO 1: COMPREENDENDO SAÚDE MENTAL		
ÁREA DO CONHECIMENTO	**PRINCIPAIS TEÓRICOS**	**DISCUSSÕES**
Antropologia	Kleinman	Defender a distinção entre as dimensões biológica e cultural; As alterações são disfunções de processos biológicos e/ou psicológicos, de acordo com a concepção biomédica.
	e Byron Good e Mary-Jo Good.	Antropologia médica oferece um método que possibilita investigar a experiência da enfermidade em diferentes culturas.
	Allan Young	Compreender que os sintomas transformam-se em sintomas e eventos (outcomes) socialmente significantes.
	Bibeau e Corin	Baseia-se em uma concepção interpretativo-comportamental de cultura.
Epistemologia vs. Hermenêutica	Georges Canguilhem	A saúde constitui uma certa capacidade de ultrapassar as crises determinadas pelas forças da patologia.
	Foucault	A doença não é vista como perda completa da saúde, nem a loucura como perda total da razão, mas como um paradoxo da razão que ainda existe e, portanto, tem potencial para curá-la.
	Canguilhem	A normalidade como normalidade da vida é uma categoria mais ampla que inclui saúde e patologia como subcategorias distintas.

Quadro 1: Compreendendo Saúde Mental

Fonte: Elaborado por ALMEIDA, COELHO, PERES (1999)

A saúde mental pode, assim, ser definida como um estado de bem-estar no qual os indivíduos são capazes de usar suas habilidades para se recuperar do estresse diário, aumentar a produtividade e contribuir com a comunidade. Capacidade de desempenhar vários papéis na vida de uma pessoa: pai, cônjuge, filho, namorado/namorada, amigo, etc. Portanto, é necessário compreender que a ausência de doença não significa saúde mental do indivíduo, e existem diversos comportamentos que não estão diretamente relacionados à doença e muitas vezes prejudicam a saúde mental do indivíduo, como estresse, ansiedade,

tensão, irritabilidade, entre outros transtornos.

4 I QUESTÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

No tocante às ações desenvolvidas pela Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial-GAPPS é preciso considerar as expressões das questões sociais identificadas no âmbito educacional que poderão influenciar no baixo rendimento dos alunos, no decorrer da vida escolar e social. Para tal é preciso compreender a definição de questão social, Iamomoto (2001, p.10) destaca que trata-se da ampliação das desigualdades sociais. Martins (2015, p.218) esclarece que “A gênese da questão social está enraizada na contradição fundamental que demarca a sociedade capitalista, isto é, a relação entre capital e trabalho, assumindo roupagens diferentes em cada época e em cada contexto social”.

Ao observarmos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, observa-se a necessidade de ações que visem a proteção integral da criança e do adolescente, considerando-os como sujeitos de direito que devem ser garantidos a eles o acesso aos serviços de saúde, moradia, emprego, transporte, alimentação, de forma que a ausência de serviços relacionados às condições socioeconômicas podem causar o agravamento das expressões sociais.

A escola, de acordo com as funções que lhe são atribuídas pela sociedade específica, parece ser composta por classes sociais com interesses opostos. Em sua análise, Libâneo (1992) nos assegura que a prática educativa nas escolas brasileiras é influenciada por duas correntes: o liberalismo e o progressismo. No conceito de liberalismo, foi criado para justificar o sistema capitalista estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também conhecida como sociedade de classe, visando a defesa da liberdade e dos interesses individuais da sociedade.

Sabendo que o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o direito à educação, ao acesso e permanência na escola, objetivando o pleno desenvolvimento educacional, contribuindo em sua formação para o exercício da cidadania e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que a escola deverá favorecer aos educandos espaços de educação e o desenvolvimento integral, tendo em conta os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. As tendências progressistas começam com uma análise crítica da realidade social. A escolarização brasileira é movida por dois aspectos que constroem um complexo de ações, ideias e valores, expressos por meio da prática de diversas disciplinas inseridas no contexto desse espaço marcado por conflitos, a existência de profissionais das áreas do Serviços Social, Psicologia e Pedagogia

5 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

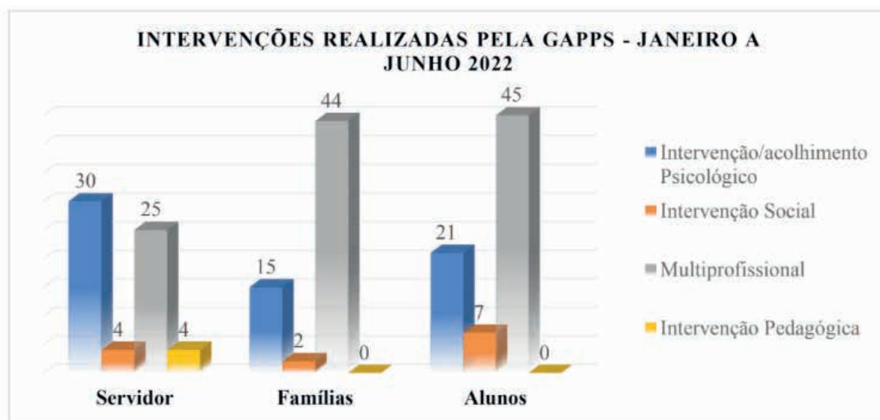
Os resultados apresentados neste estudo visam demonstrar a importância das equipes multiprofissionais nas instituições de ensino na mediação das relações sociais e institucionais voltadas à promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo apresenta estimativas dos atendimentos realizados pela GAPPS no tocante de janeiro a junho de 2022.

De acordo com o relatório descritivo dos serviços prestados pelo GAPPS no período de janeiro a junho de 2022, observou-se que os atendimentos que foram realizados estavam relacionados a: Conflitos nas relações de trabalho, sintomas de estresse, ansiedade e depressão, baixo rendimento escolar, furto, violência no ambiente familiar, infrequência escolar, comportamento agressivo, conflito entre servidores e famílias e dependência química.

A Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial tem realizado múltiplas ações de acolhimento e apoio psicossocial e pedagógico aos profissionais da educação, ao corpo discente e suas famílias. De acordo com os dados apresentados, evidencia-se que os atendimentos realizados no primeiro semestre de 2022, foram na sua maioria realizados através da equipe multiprofissional, mantendo-se os acompanhamentos constantes.

No tocante dos acompanhamentos realizados pela equipe multiprofissional é preciso considerar o Art.2º da Minuta de Projeto de Lei que regulamenta a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, qual apresentam as atribuições da equipe na política da educação, dentre elas: assegurar o direito de acesso à permanência na escola; garantir condições para o pleno desenvolvimento do aluno; ampliação e fortalecimento da participação família-comunidade, na viabilização do direito à educação básica para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, jovens e adultos, pessoas em privação de liberdade, estudantes internados para tratamento de saúde de longa duração, em comunidades urbanas, rurais, tradicionais e indígenas; atuar na valorização do trabalho dos professores e demais servidores da educação; na identificação e proposição de estratégias que colaborem com a redução das dificuldades escolares relacionadas a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, vulnerabilidade social; no acompanhamento de famílias em situações de ameaças e violações de direitos humanos e sociais.

Dessa forma obseva-se que as intervenções realizadas pela GAPPS no tocante de Janeiro a Junho de 2022, deram-se da seguinte formar conforme ilustrado no gráfico abaixo:



Vale salientar, que ofertar a educação é responsabilidade do Poder Público, cabendo a Sociedade contribuir para a efetivação do acesso a permanência nos espaços educacionais, atuando juntamente com a família. Nesse sentido, a Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS, é um espaço de mediação entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC e a comunidade escolar (servidores, educandos e seus familiares), com o objetivo de propor ações que visem amenizar situações de conflitos sociais, dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros, por meio da atuação de profissionais referenciados na assistência social, pedagogia e psicologia.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, fica evidente que a equipe multiprofissional da Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial-GAPPS diante do contexto de pandemia viu a necessidade de ressignificar os atendimentos a fim de contribuir para a promoção da Saúde Mental, tendo como público alvo a comunidade escolar da rede municipal de educação do Município de Boa Vista-RR. Dessa forma, fica evidente que a inclusão de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos na rede pública de ensino é de suma importância para propor ações que visem proteger, promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Vale assinalar que ofertar a educação é responsabilidade do Poder Público, cabendo a Sociedade contribuir para a efetivação do acesso a permanência nos espaços educacionais, atuando juntamente com a família. Nesse sentido, a Gerência de Apoio Pedagógico e Psicossocial – GAPPS, é importante no cumprimento das determinações das legislações, sendo o espaço de mediação entre a Secretária de Educação e Cultura – SMEC e a comunidade escolar (servidores, educandos e seus familiares), com o objetivo de mediar situações de conflitos relacionais e/ou dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da atuação de profissionais referenciados na assistência social,

pedagogia e psicologia.

Decorrente ao cenário de pandemia os atendimentos realizados em 2020, ocorreram a partir o Plano de Acolhimento Psicológico, justificando pelo impacto negativo que a COVID-19 e o consequente distanciamento social ocasionaram à saúde física e mental, gerando crescente demanda de acolhimentos psicológicos aos servidores da Rede Municipal de Educação.

Vale ressaltar que o GAPPS trabalha com a equipe multidisciplinar, formada por Psicólogo, Pedagogo e o Assistente Social, se torna um espaço privilegiado, porque facilita a troca de informação, melhora o desempenho das atividades, relações individuais/ coletivas e multiplica o conhecimento e saberes qualificando a intervenção profissional ao enfrentamento às múltiplas expressões da questão social na área de Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar; COELHO, Maria Thereza Avila; PERES, Maria Fernanda Tourinho Peres. O conceito de saúde mental. **Revista USP**, São Paulo, n. 43, set./nov., 1999.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo Métodos de pesquisa .Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão SOCIAL no Capitalismo. In: Temporális/ **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 2, nº 3. Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da Escola Pública – **a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992

MARTINS, EBC. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

SILVA, Caroline Hepp da. **Crise na saúde mental:** visão da equipe multiprofissional. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/353>. Acesso em 04 de junho de 2022.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2016.

CAPÍTULO 12

ATLAS DIGITAL DE QUÍMICA: RECURSO INTERATIVO PARA QUALIFICAR OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM CURSOS SUPERIORES

Data de aceite: 03/04/2023

Gustavo Affonso Pisano Mateus
Unicesumar

Milena Keller Bulla
Unicesumar

Marilde Beatriz Zorzi Sá
Universidade Estadual de Maringá

Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Unicesumar.

RESUMO: A educação em cursos superiores tem demandado novas estratégias para qualificar os processos de Ensino e de Aprendizagem em Química e nos demais Componentes Curriculares que integram a Grade Curricular de seus cursos. Tendo essa situação por referência, este manuscrito apresenta o relato de uma experiência que elaborou e colocou em prática uma plataforma digital, o "Atlas Digital de Química - ADQ", por acreditar-se que o uso das tecnologias digitais pode alicerçar a construção de conhecimentos e de conceitos e possibilitar uma aprendizagem com significado desenvolvendo competências, habilidades e autonomia no percurso acadêmico dos alunos. Desta forma, o ADQ apresenta os seguintes objetos de aprendizagem: Tabela Periódica Interativa, Pílulas de Aprendizagem, Realidade Aumentada, Aulas de Nivelamento e Vídeo aulas contendo práticas imersivas, roteirizadas, interativas e que solicitam aos estudantes a tomada de decisão. O caminho metodológico percorrido possui uma abordagem qualitativa, pois se caracteriza pela análise de dados interpretativos do uso do recurso tecnológico em questão e busca maior compreensão das ações acadêmicos. O ADQ foi utilizado durante as aulas de Química do Curso de Ciências Biológicas EAD.Com a utilização do ADQ, inferiu-se que ele contribuiu de forma significativa na aprendizagem e construção de conceitos possibilitando novas reflexões sobre os processos educativos, novas formas de acesso ao conhecimento e uma formação profissional mais qualificada.

PALAVRAS-CHAVE*:* Ensino, Aprendizagem, Tecnologias Digitais, Atlas, Química.

DIGITAL CHEMISTRY ATLAS: INTERACTIVE RESOURCE TO QUALIFY TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN HIGHER COURSES

ABSTRACT: Education in higher courses has demanded new strategies to qualify the Teaching and Learning processes in Chemistry and in the other Curriculum Components that make up the Curriculum Grid of its courses. Having this situation as a reference, this manuscript presents the report of an experience that elaborated and put into practice a digital platform, the "Digital Atlas of Chemistry - ADQ", because it is believed that the use of digital technologies can support the construction of knowledge and concepts and enable meaningful learning by developing skills, abilities and autonomy in the students' academic path. Thus, ADQ presents the following learning objects: Interactive Periodic Table, Learning Pills, Augmented Reality, Leveling Classes and Video classes containing immersive, scripted, interactive practices that ask students to make a decision. The methodological path taken has a qualitative approach, as it is characterized by the analysis of interpretative data on the use of the technological resource in question and seeks a greater understanding of academic actions. The ADQ was used during the Chemistry classes of the EAD Biological Sciences Course. With the use of the ADQ, it was inferred that it contributed significantly to the learning and construction of concepts, enabling new reflections on educational processes, new ways of accessing the knowledge and a more qualified professional training.
KEYWORDS: Teaching, Learning, Digital Technologies, Atlas, Chemistry.

ATLAS DIGITAL DE QUÍMICA: RECURSO INTERACTIVO PARA CALIFICAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CURSOS SUPERIORES

RESUMEN: La formación en cursos superiores ha demandado nuevas estrategias para cualificar los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Química y en los demás Componentes Curriculares que integran la Malla Curricular de sus cursos. Teniendo como referencia esta situación, este manuscrito presenta el relato de una experiencia que elaboró y puso en práctica una plataforma digital, el "Atlas Digital de Química - ADQ", porque se cree que el uso de tecnologías digitales puede apoyar la construcción de conocimientos y conceptos y posibilitar un aprendizaje significativo mediante el desarrollo de destrezas, habilidades y autonomía en la trayectoria académica de los estudiantes. Así, ADQ presenta los siguientes objetos de aprendizaje: Tabla Periódica Interactiva, Píldoras de Aprendizaje, Realidad Aumentada, Clases de Nivelación y Videoclases que contienen prácticas interactivas, inmersivas y guionadas que les piden a los estudiantes que tomen una decisión. El camino metodológico emprendido tiene un enfoque cualitativo, pues se caracteriza por el análisis de datos interpretativos sobre el uso del recurso tecnológico en cuestión y busca una mayor comprensión de las acciones académicas. El ADQ fue utilizado durante las clases de Química de la Carrera de Ciencias Biológicas de la EAD, con el uso del ADQ se infirió que contribuía significativamente al aprendizaje y construcción de conceptos, posibilitando nuevas reflexiones sobre los procesos educativos, nuevas formas de acceder al conocimiento. y una formación profesional más cualificada.
PALABRAS CLAVE*:* Enseñanza, Aprendizaje, Tecnologias Digitales, Atlas, Qumica.

1 I INTRODUÇÃO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade atual, demanda uma série de necessidades e de todas as ordens. Desta forma, é a busca constante por conhecimento, inovação, saber e qualificação que pode atender a tais demandas. Portanto, é a busca pelo desconhecido, por descobrir novas formas de produção e de novos conhecimentos que impulsionaram e continuam a projetar a sociedade em direção ao desenvolvimento. Há de se ressaltar que tais mudanças têm refletido no cotidiano com os avanços na tecnologia, nos processos produtivos e também na educação.

Os processos de ensino e de aprendizagem se encontram dentro das demandas da sociedade e têm passado por transformações impulsionadas pelo desenvolvimento exponencial de instituições de ensino superior (IES) e também pela oferta de conteúdos e recursos utilizados. Isso significa que a educação em sua perspectiva mais ampla, passa por mudanças constantes e anseia por renovação e atualização, para atender as necessidades do mercado e para atender às demandas da sociedade de forma geral (MATEUS, 2020).

Nesta perspectiva, destaca-se os conhecimentos químicos abordados em salas de aula da educação superior, que auxiliam a ampliação e utilização dos mais diversos conhecimentos.

1.1 O componente curricular Química em cursos superiores

No que diz respeito ao Componente Curricular "Química", destaca-se que ele se faz presente em uma variedade de cursos de graduação, como os da área da saúde e nas engenharias. No entanto, há questionamentos entre os acadêmicos, incertezas sobre a importância e necessidade do Componente Curricular em sua formação (https://221322w.ha.azioncdn.net/Arquivo/ID/8537/index.html *et al.*, 2006; GOMES; DE OLIVEIRA, 2007).

A Química também tem sido a causa da evasão de muitos acadêmicos devido ao desconforto, a dificuldade que alegam ter, pré-conceitos que possuem em relação aos temas envolvidos nessa área de conhecimento e a visão dos acadêmicos (visão que permanece nos alunos desde o ensino médio) de que a Química é uma disciplina abstrata e de grande complexidade (LEITE; ZANON; JUNGBECK, 2015).

As dificuldades surgem no decorrer da disciplina devido à complexidade dos temas estudados, muitas vezes abstratos, embora, atualmente e principalmente com a vinda da pandemia, o uso das ferramentas digitais e o fácil acesso às notícias fez com que a presença e a necessidade da química sejam notadas, porém aprender os conceitos ainda representa uma barreira no desenvolvimento e formação do aluno.

Desta forma, tem sido realidade em muitos cursos superiores, o surgimento de inúmeras dificuldades referentes ao aprendizado da Química por parte dos acadêmicos, não sendo incomum o alto índice de reprovação, o que causa grande inquietação dos docentes realmente comprometidos com os processos de ensino e de aprendizagem e com a qualificação dos processos educativos (ALVES *et al.*, 2021; BRANCO; OLIVEIRA, 2021;

YAMAGUCHI; SILVA, 2019).

Por ser considerada uma disciplina abstrata, a Química requer do aluno a compreensão e a formulação de modelos mentais, fato que muitas vezes torna mais complexa a aprendizagem (MENDONÇA *et al*., 2006). E nesse sentido,

> É comum o uso, em sala de aula, de diversas estratégias com o intuito de facilitar a aprendizagem. Muitas delas, como analogias, metáforas, imagens, modelos entre outras presentes nos materiais didáticos e amplamente utilizadas por docentes, deveriam ser fonte de reflexão sobre suas implicações. Ainda que empregadas com a intenção de facilitar a compreensão de um determinado assunto, na realidade não auxiliam verdadeiramente, salvo em casos específicos muito bem trabalhados. Ao contrário, esses subterfúgios pedagógicos fazem com que sejam substituídas linhas de raciocínio por resultados e esquemas, o que se por um lado suscita atrativos e interesse, por outro se cristaliza intuições. Assim, práticas como essas podem ser perniciosas à aprendizagem (GOMES; DE OLIVEIRA, 2007).

Desta forma, há que se ter cuidado e se faz necessária a criação de instrumentos pedagógicos que tenham como intuito sanar as fragilidades na aprendizagem da Química e desenvolver estratégias que contribuam para a construção de aprendizagens significativas e que permitam ao acadêmico ultrapassar as barreiras que o impede de ir rumo ao sucesso acadêmico (GALAGOSKY; ADURIZ-BRAVO, 2001; RIBOLDI *et al*., 2004).

Diante do exposto, alguns estudiosos (NICOLESCU, 2000; PIETROCOLA *et al*, 2003; RIBOLDI, 2004; SANTOS, 2015) defendem a ruptura com uma prática pedagógica tradicional e ancorada em paradigmas disciplinares promovida muitas vezes pela própria tradição universitária (NICOLESCU, 2000) que causou a divisão da ciência em diferentes áreas e que, a princípio parecem (erroneamente) não ter vínculo, motivo pelo qual ocorre um distanciamento entre elas. Assim, a notória fragmentação dos diferentes Componentes Curriculares na estrutura curricular dos cursos universitários, na maioria das vezes, leva às práticas que enfatizam mais os conteúdos que as ligações que estes fazem com as demais áreas do conhecimento. Portanto, o Ensino essencialmente tradicional, deveria deixar de prevalecer, dando às práticas e ações pedagógicas novos e importantes rumos.

Além disso, na sociedade atual e nos centros educacionais (destacando-se as Universidades), parece não ser mais possível pensar nos processos de ensino e de aprendizagem sem a presença e utilização das tecnologias. Ademais, o professor, precisa atuar de forma a possibilitar aos seus alunos o protagonismo e desta forma também possibilitar a criatividade, o comprometimento, a interação, a participação e a criação de uma nova cultura e de novos valores na sociedade (RIBAS, 2008).

Destaca-se, portanto, que a partir das necessárias e solicitadas mudanças nos processos educativos, tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem precisam se adequar. No entanto, as tecnologias digitais incorporadas à educação, por si só, não garantem a qualificação da educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional em que os alunos não são protagonistas e participam como receptores e

memorizadores de informações (MORAN *et al*, 2013).

1.2 A utilização das tecnologias digitais em cursos superiores

Diante do exposto anteriormente, enfatiza-se que a Educação Superior, assim como os demais níveis da Educação, tem demandado novas e diferentes estratégias para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Entre as diversas alternativas pedagógicas para sanar os problemas anteriormente destacados, encontra-se a utilização das Tecnologias Digitais, consideradas importantes ferramentas a serviço dos processos educativos (ALMEIDA, 2003; BASANTE, 2009; CORTELAZZO, 2013). As referidas tecnologias podem se apresentar como uma forma mais interativa, dinâmica, envolvente e interessante para os alunos de uma forma geral

Desta forma, destaca-se que as Tecnologias Digitais, quando utilizadas de forma adequada tanto por professores quanto por alunos, se apresentam como importantes instrumentos a favor de uma aprendizagem significativa (PETERS, 2004; BASANTE, 2009). As Tecnologias Digitais (TD), podem fornecer novas e diferentes possibilidades de interação rompendo com os limites das salas de aula e com os processos educativos fundamentalmente tradicionais (PETERS, 2004; BASANTE, 2009; CORTELAZZO, 2013).

De acordo com Levy (1996), Basante (2009) e Cortelazzo (2013), as demandas por inovações nos processos educativos são características latentes entre a sociedade e os acadêmicos. Desta forma, as TD são instrumentos que podem ampliar os espaços de aprendizagem e serem utilizadas das mais diferentes maneiras, tanto no ensino presencial quanto no semipresencial ou integralmente à distância sendo um elemento potencializador da aprendizagem (MASETTO, 2003; OLIVEIRA, 2012).

Em se tratando de ambientes virtuais, que inserem as TD, Oliveira (2012, p.32) afirma que: “[...] abrem possibilidades nunca antes imaginadas para a simulação, interação colaboração e a criação”, fato que amplia as possibilidades do aluno para a organização de informações, adequação de objetivos, construção de saberes, desenvolvimento de ações, elaboração de estratégias deixando de lado a aprendizagem estagnada e tradicional e levando ao protagonismo.

Conforme Maia e Mattar (2007), o uso de TD abre muitas possibilidades para a adequação ao mundo do trabalho que está em constante mudança e que precisa de pessoas que acompanhem tais mudanças, para tal, há a necessidade de uma formação que habilite o cidadão a se atualizar, a se modificar e a se reinventar.

Neste sentido, enfatiza-se que os recursos tecnológicos nos ambientes educativos (sejam universidades, sejam escolas de educação básica e até em espaços não formais de aprendizagem), já não se constituem em grande novidade, porém, nem sempre os professores e alunos têm a capacidade de utilizá-los, mas, sem dúvidas, tais recursos se apresentam como uma possibilidade pedagógica diferenciada, inovadora, eficiente e que amplia as potencialidades nos espaços educacionais. Além disso,

> As tecnologias digitais desafiam as instituições a buscar alternativas ao ensino tradicional e a focar na aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros de atividades on-line. Assim, professor e alunos interagem virtualmente e também mantêm vínculos pessoais e afetivos (MORAN et al, 2013, p 26).

Ademais, as TD são consideradas por muitos pesquisadores (PETERS, 2004; MAIA; MATTAR, 2007; BASANTE, 2009; LEVY, 2010; CORTELAZZO, 2013; ROCHA, 2013; FARIA, 2014) de grande relevância para uma educação de qualidade e atenda às transformações da sociedade e de suas necessidades. Desta forma, cabe aos professores a busca por caminhos para apresentá-las aos alunos como um instrumento de qualificação dos processos educativos. Sem dúvidas, esta é uma tarefa desafiadora e que requer comprometimento.

Nesta linha de abordagem, corrobora-se com ALMEIDA (2003) quando menciona que:

> [...] o desenvolvimento de um processo educacional interativo que propicia a produção de conhecimento individual e grupal em processos colaborativos favorecidos pelo uso de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais permitem romper com as distâncias espaço-temporais e viabilizam a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas a priori (ALMEIDA, 2003, p.327).

Neste contexto, destaca-se que diferentes metodologias e recursos tecnológicos vem sendo empregados para otimizar a experiência discente no ensino superior, na tentativa de proporcionar uma experimentação, vivência e instrumentação para o futuro profissional nas mais diversas práticas laborais de sua futura profissão (ROCHA, 2013).

No que se refere aos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância evidencia-se o desafio de proporcionar aos acadêmicos, uma formação sólida e efetiva nas mais variadas áreas do conhecimento. Para tanto, a busca por ferramentas e instrumentos inovadores que visam proporcionar aos acadêmicos de tal modalidade a vivência e efetiva instrumentação em seu curso de graduação se fazem cada vez mais imprescindíveis.

Dessa forma, por meio de recursos informacionais e com a conectividade em rede, requisito da educação a distância e a disponibilização de recursos antes apenas disponíveis em laboratórios físicos, passam a ter ainda mais potencialidade educativa. Portanto, além dos recursos tradicionais como livros, apostilas, revistas científicas, jornais, televisão, rádio, existe a necessidade de conviver com a diversidade de recursos informacionais. Nesse cenário, Hempe (2012) argumenta acerca da necessidade de rupturas de paradigmas educacionais na contemporaneidade, para contemplar a formação de novas propostas de ensino pautadas em tecnologias emergentes. Além disso,

> [...] "mudar o Professor para atuar no mesmo esquema profissional, na mesma escola deficitária em muitos sentidos, com grandes grupos de alunos e mínima disponibilidade tecnológica, é querer ver naufragar toda a proposta de

mudança e de melhoria da qualidade da educação". (KENSKI, 2012, p.106).

O mesmo autor ainda afirma que:

> [...] o uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração (KENSKI, (2012, p.103).

Diante do exposto, idealizou-se e elaborou-se um instrumento pedagógico denominado "O Atlas de Química", com o objetivo de auxiliar os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas com Ensino à Distância (EAD) a estabelecer novas perspectivas para o ensino de química. O material se constitui em uma ferramenta inovadora estruturada para reapresentar ao aluno conteúdos básicos de química, auxiliando-os e aos seus professores na qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuir para a construção de conhecimentos significativos e aproximar o acadêmico da ciência chamada Química.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO

Na busca por soluções apropriadas que auxiliassem acadêmicos do curso de Ciências Biológicas - EAD de uma Universidade da Cidade de Maringá-PR a compreender e aprender Química, que possibilitassem a construção de uma aprendizagem que conseguisse atender às necessidades pedagógicas do curso e ser significativa e ainda auxiliar os acadêmicos a vencerem possíveis fragilidades relacionadas a disciplina de química, realizou-se este estudo, cujo objetivo foi criar uma plataforma digital e verificar sua eficiência, ou seja, uma plataforma educacional que possibilita um ambiente de ensino digital com todas as funcionalidades de uma sala de aula presencial e que foi nominada como "Atlas Digital de Química" (ADQ), de modo a compreender os impactos do uso de Tecnologias Digitais no curso, uma vez que o mesmo possui o componente Química em sua grade curricular. O ADQ foi idealizado para ser uma ferramenta inovadora com potencial para o protagonismo, o autodidatismo e a construção de conhecimentos e reflexões por parte dos acadêmicos.

Desta forma, iniciou-se o planejamento da Plataforma (ADQ) e de seus objetos de aprendizagem, bem como a busca por TIC's que auxiliassem no atendimento desses objetivos e que, sobretudo, pudessem proporcionar uma experiência universitária inovadora e significativa aos atores envolvidos. Nesse sentido, iniciou-se um diálogo com os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos que possuíam a disciplina de química em suas matrizes, bem como um alinhamento com a diretoria de Design Educacional da Instituição de Ensino para conhecimento das possibilidades tecnológicas.

Participaram do Estudo 200 acadêmicos que fizeram uso da plataforma "O Atlas de Química", que ofereceu, de forma virtual, diferentes atividades para auxiliar na construção de conhecimentos relacionados ao Componente Curricular Química.

Ainda ao que tange ao delineamento metodológico, destaca-se que este estudo é

de natureza qualitativa e exploratória, visando a compreensão de aspectos singulares e o contexto em que o estudo foi realizado. Seu foco se pautou no caráter subjetivo do objeto analisado e buscou compreender as particularidades e experiências individuais e coletivas dos acadêmicos. Além disso, de acordo com Minayo (2008) os estudos qualitativos trabalham com um universo muito grande de significados, de motivos, de aspirações, de crenças de atitudes e de valores que fazem parte de realidades sociais e que possuem várias formas de pensar e de agir.

Desta forma, é possível dizer que o estudo qualitativo se preocupa em identificar as opiniões dos indivíduos, visando entender as associações que os participantes fazem entre suas ideias e os aspectos relacionados aos conceitos que se pretende estudar.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, estes estão divididos entre questionamentos aos acadêmicos por meio de um questionário e observações dos professores que ministram a disciplina de química geral no primeiro ano de graduações, registradas em seus diários de bordo, que também serviu como uma das formas de avaliação do ADQ e da aprendizagem e desenvolvimento dos acadêmicos, por meio da observação e análise dos professores.

O ADQ elaborado, se caracteriza por ser um recurso educacional composto por objetos de aprendizagem multimeios: o aluno aprende vendo, ouvindo e tomando decisões. Ele é composto por diferentes objetos de aprendizagem sendo que cada um deles possui as seguintes características:

Objeto de Aprendizagem	Conteúdo e Objetivo
Tabela Periódica Interativa	Apresenta a organização da tabela periódica, propriedades, características dos elementos químicos, aplicações no cotidiano, formas de obtenção. O recurso possui fácil navegação e apresenta animações possibilitando aos acadêmicos a interação, compreendendo os conceitos e informações característicos da Tabela Periódica dos Elementos Químicos.
Pílulas de Aprendizagem	Reúne uma diversidade de conteúdos para que o acadêmico possa sanar dúvidas sobre cada um deles. Os temas e seus conceitos são separados por áreas: química geral, experimental, orgânica, inorgânica, bioquímica, química cervejeira.
Games e Recursos Digitais	Apresenta vidrarias, equipamentos e materiais que compõem um laboratório de química mostrados em realidade aumentada. Assim, o acadêmico aprende interagindo com os materiais.
Realidade Aumentada	Recurso com visão tridimensional de estruturas químicas e de equipamentos para que se possa interagir com conteúdos químicos. Proposto para desmistificar a Química, para proporcionar compreensão de fenômenos e proporcionar nova experiência ao acadêmico, possibilitando a compreensão acerca da natureza da matéria, de suas propriedades e de suas diferentes transformações.
Aulas de Nivelamento	Caracteriza-se por apresentar vídeos, separados por tópicos e que contemplam diversos assuntos relacionados ao Ensino de Química. Se destina principalmente a suprir possíveis lacunas no aprendizado e orientar um plano de recuperação dos acadêmicos ou relembrá-los de conceitos, para que a disciplina seja cursada da maneira mais proveitosa proporcionando a apropriação do conhecimento. Ao final do nivelamento há um Quis, que se caracteriza por um jogo de perguntas com o objetivo de avaliar e ampliar os conhecimentos e para que o próprio acadêmico avalie suas dificuldades e evolução.

Práticas e Experimentação	Imersão no mundo laboratorial. Composto por vídeos contendo experimentos realizados em laboratório, roteirizados e narrados, nos quais o acadêmico deve tomar decisões ao responder às perguntas em meio às práticas, assim, teoria e prática se complementam e, nos chamados pontos de decisão, o acadêmico tem que pensar e decidir o que deve ser feito no próximo passo da experimentação, respondendo a questionamentos. Há também orientações para realização dos cálculos envolvidos como a concentração de soluções. Caso o acadêmico responda de forma equivocada, ele é direcionado a outro vídeo que explica o motivo da resposta escolhida não ser a correta, caso opte pela resposta certa, ele é direcionado de volta ao vídeo que dá continuidade ao experimento. Assim, este recurso se constitui em uma experimentação investigativa, ativa e descomplicada com um novo universo de possibilidades.

Quadro 1: Descrição dos objetos de aprendizagens e seus objetivos

Fonte: Os autores

O ADQ, que foi criado em um ambiente virtual (html) e estruturado para que os acadêmicos pudessem se sentir imersos no universo da química e se constituíssem em reais protagonistas na construção de uma aprendizagem significativa e se encontra em: https://221322w.ha.azioncdn.net/Arquivo/ID/8537/index.html

A seguir são apresentados em forma de figuras, os registros dos recursos desenvolvidos para alcançar os objetivos pretendidos com o ADQ.

A Figura 1 expressa a identidade visual do recurso desenvolvido que representa e gera significado a transição do analógico e bidimensional para a imersão cognitiva, ativa, inovadora, emergente e tridimensional.



Figura 1 - Layout do Atlas Digital de Química.

Fonte: Os autores

A Figura 2 apresenta o objeto de aprendizagem que se insere a Tabela Periódica do ADQ que reúne características de todos os elementos químicos conhecidos, de uma forma interativa, proporcionando ao acadêmico uma melhor visualização e compreensão da tabela periódica, de cada um de seus elementos e das propriedades periódicas e aperiódicas

destes elementos, bem como a orientação de referenciais teóricos para seu auto estudo.



Figura 2 - Tabela Periódica Interativa - Objeto de Aprendizagem envolvido no ADQ

Fonte: Os autores

A Figura 3 representa alguns dos objetos de aprendizagem de realidade aumentada inseridos como recursos digitais no ADQ. Tais objetos, além de auxiliar o estudante com uma ambientação cognitiva assíncrona, contribui ainda com a instrumentalização docente para utilização pedagógica e no desenvolvimento de novos objetos de aprendizagem, compondo um arsenal metodológico útil para o desenvolvimento de cases e situações de aprendizagem imersivas e significativas aos estudantes.



Figura 3 - Realidade Aumentada: Objeto de Aprendizagem envolvido no ADQ.

Fonte: Os autores

A Figura 4 apresenta exemplos de práticas imersivas e roteirizadas que foram desenvolvidas especificamente para o ADQ.

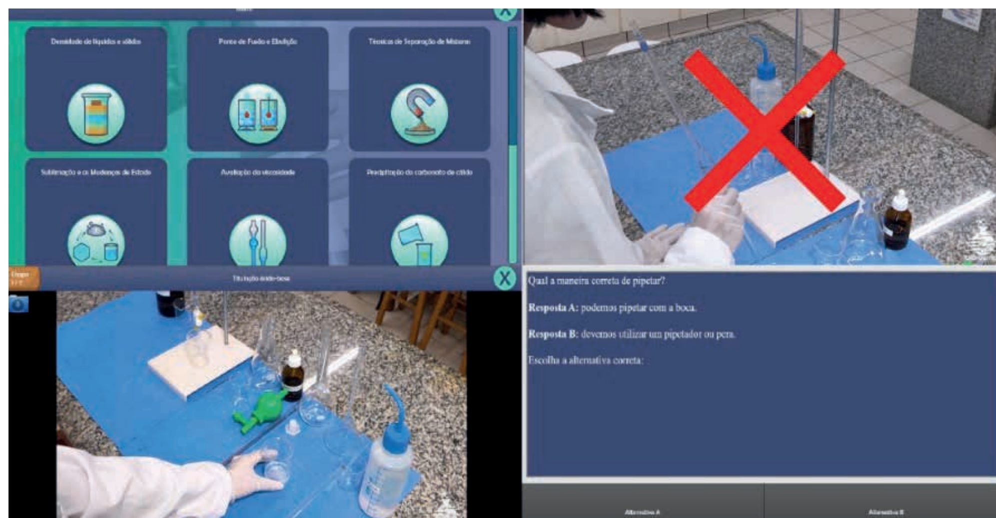


Figura 4 - Práticas Imersivas roteirizadas - Objeto de Aprendizagem envolvido no ADQ

Fonte: os autores

O laboratório virtual apresenta também a opção de práticas e experimentações,

compostas por vídeos gravados no formato de realidade aumentada em que o experimento é mostrado do início ao fim. Para compor o laboratório virtual, vidrarias e equipamentos necessários a um laboratório de química geral são representados e utilizados no ambiente. O Laboratório Virtual de Química é apresentado na Figura 5.



Figura 5 - Laboratório Virtual de Química.

Fonte: Os autores

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos resultados e discussões relativos à utilização do ADQ, primeiramente cabe destacar que ao utilizar o referido recurso didático, o acadêmico realmente teve autonomia exploratória no processo de busca de conteúdos e construção de conhecimentos, bem como a autonomia digital no processo de aprendizagem assíncrona. O Atlas também pôde ser utilizado pelos acadêmicos durante as aulas ao vivo, como um recurso adicional e dinâmico nos processos de ensino e aprendizagem, auxiliando na resolução de exercícios e no auto estudo dos discentes.

Quanto a utilização da *Tabela Periódica Interativa*, verificou-se sua eficiência durante as atividades realizadas pelos acadêmicos. Ao perceberem o envolvimento e a evolução na aprendizagem dos acadêmicos, os professores que observavam registraram esse fato no diário de bordo. Conforme as considerações dos acadêmicos, o material foi muito adequado e funcional aos estudos, proporcionou boa interação e facilitou a compreensão.

No que se refere às *Pílulas de Aprendizagem*, ao utilizar este recurso, os acadêmicos puderam organizar seus estudos, sanar dúvidas, se envolver nas atividades e progredir na construção de seus conhecimentos. Fato reforçado pelas opiniões dos acadêmicos sobre o recurso, pois de acordo com os mesmos, ao se envolverem nas atividades puderam aprender de forma mais tranquila e interativa.

Os *Games e Recursos Digitais*, conforme as observações dos professores que ministram disciplinas da área de química, se constituiu em um recurso potencializador da

aprendizagem, mostrando que o recurso é ferramenta que pode incrementá-la e enriquecê-la, valorizando a tecnologia e a inovação nos processos educativos

A utilização do recurso *Realidade Aumentada*, evidenciou que, ao mostrar de forma tridimensional as estruturas dos compostos químicos e os equipamentos, os acadêmicos realmente conseguiram interagir e aprofundar seus conhecimentos, puderam compreender os conceitos de forma mais significativa e até, de certa forma "concreta", pois "visualizavam" os acontecimentos, como relatado por alguns dos acadêmicos que fizeram parte da pesquisa. Também relataram que o ADQ é uma experiência que leva a face abstrata da Química a uma face mais concreta e visual, possibilitando maior compreensão dos fenômenos envolvidos.

Além disso, no que se refere às *Práticas e Experimentação* virtuais verificou-se que o ADQ estimulou a busca de conhecimentos e despertou o interesse dos acadêmicos. Isso ocorreu por meio de experimentos em que os acadêmicos puderam ter uma vivência prática, realizaram diferentes ações, tomaram decisões, puderam refletir, levantar hipóteses e se envolverem em um ambiente virtual dinâmico. Desta forma, de acordo com as observações realizadas e concordando com autores como Alexiou *et al*. (2004), Martini e Garcia (2008), Melo e Osso (2008) e Schimidt e Tarouco (2008) pode-se inferir que os laboratórios virtuais se constituem em estratégias que oportunizam de forma eficiente desenvolver habilidades, ampliar possibilidades, resolver problemas, desenvolver métodos de observação, desperta o interesse, e aproxima o laboratório da rotina dos alunos.

Com relação às atividades de *Nivelamento*, verificou-se que as mesmas foram de fundamental importância, uma vez que auxiliaram os acadêmicos dando-lhes subsídios acerca de conceitos básicos, porém fundamentais, no ensino da Química de tal forma que puderam seguir em frente nos estudos de acordo com o cronograma geral da disciplina. Além disso, e de acordo com AGOSTINI *et al*. (2017) o nivelamento amplia as possibilidades de potencializar o aprendizado. Assim, as práticas de nivelamento são realizadas com vistas a favorecer o desempenho integral e continuado do acadêmico tendo, por meio do ADQ, estratégias de ação diferenciadas com a possibilidade de desenvolver atividades de apoio às demandas dos acadêmicos.

Cada aluno aprende de uma forma, construindo conhecimentos em seu devido tempo e dentro de suas próprias características. Além disso, o ADQ possibilita planos e ações diferenciadas para a abordagem de conteúdos. Destaca-se também que os conteúdos e os conceitos a eles inerentes são estruturados em um lugar organizado e de fácil acesso aos acadêmicos o que o torna bem prático e, todos os acadêmicos podem ter acesso a conteúdo, conceitos e materiais a qualquer momento e em qualquer lugar em que tenha acesso à internet, o que amplia sua praticidade.

Desta forma, evidenciou-se que o ADQ ampliou as possibilidades de aprender Química, de disseminar o conhecimento científico, de desafiar os acadêmicos para novas propostas de estratégias, de promover reflexões acerca dos diferentes conceitos

e, principalmente refletir sobre a importância e necessidade de elaborar, produzir e disponibilizar metodologias ativas de forma digital. No entanto, concordamos com Alava (2002) quando ele esclarece que:

> O professor não deve transferir seu papel didático para o recurso tecnológico, mas sim, aliar seus conhecimentos epistemológicos e empíricos à funcionalidade da ferramenta a fim de buscar constantemente a transformação, comunicação e a colaboração (ALAVA, 2002, p. 61).

Aliado a isso, destaca-se que os recursos tecnológicos proporcionam a professores e alunos o uso, o aprimoramento, a recombinação, a ação, a reflexão acerca dessas importantes estratégias de ensino.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados alcançados, pode-se inferir que as atividades desenvolvidas por meio da plataforma "Atlas Digital de Química" possibilitaram a construção de conhecimentos, motivaram os alunos, instigaram a curiosidade, permitiram a construção de conhecimentos e proporcionaram o protagonismo aos acadêmicos em todas as atividades propostas, como era a intensão primeira deste projeto (ADQ).

Desta forma, considera-se que o desenvolvimento e utilização do ADQ configura-se como uma estratégia efetiva e que pode auxiliar na aprendizagem dos acadêmicos, que se tornam protagonistas em seus processos de aprendizagem e experiências e passam a utilizar os recursos tecnológicos como ferramentas complementares para suas jornadas acadêmicas.

Acredita-se que a educação, a cada dia mais necessita de mudanças para atender às demandas de uma sociedade em constante evolução. Tais mudanças também ocorrem por meio da informação e da tecnologia que, incorporadas aos processos educativos instrumentalizam sobremaneira os professores e alunos e potencializam a prática pedagógica. Porém, precisam ser bem orientadas pelos profissionais que se dispõe a utilizá-las, para tal, tais profissionais precisam ser bem formados quanto às possibilidades de aplicação.

Esse modelo de ensino está cada vez mais comum, visto que o contexto da pandemia mostrou que tê-la como aliada no processo de aprendizagem pode ajudar a garantir a continuidade do processo pedagógico e trazer bons resultados de engajamento e ensino mais efetivo

Desta forma, as tecnologias digitais, aqui representadas pelo ADQ, podem contribuir de forma significativa para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, em todos os setores da educação, e aqui, especificamente refere-se ao ensino de Química, proporcionando novas formas de ensinar e de aprender, novas reflexões sobre os processos educativos, novas formas de acesso ao conhecimento e uma formação profissional que forme o indivíduo competente, criativo, dinâmico, qualificado e consciente de seu papel na

sociedade.

A operacionalização da plataforma permitiu verificar que sua utilização é funcional e pode variar de acordo com as necessidades, objetivos e expectativas dos acadêmicos e de seus professores. O ADQ conseguiu possibilitar o aprendizado de diferentes conteúdos aos acadêmicos, estabeleceu importantes canais de comunicação entre os acadêmicos e entre eles e seus professores, permitiu o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos pelos professores e ainda possibilitou realizar diferentes atividades e avaliações.

Por fim, evidenciou-se o desenvolvimento do recurso ADQ como uma possível solução inovadora no contexto da TIC's, que expande o horizonte para nossas possibilidades de inovação pedagógica que estimulem e beneficiem estudantes no contexto de imersão para desenvolvimento dos saberes necessários relacionados a química e que contribuam para consolidação e para o sucesso do acadêmico em sua trajetória universitária.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, V. W.; FERNANDEZ, C. M. R.; SILVA, N. M. O.; FÁVERO, M. B.; MINOTTO, E.; GEREMIAS, R.; MORAES, I. V. de. A Importância do Nivelamento para Ingressantes do Ensino Superior. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2017, Chapecó. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/14893/7895. Acesso em: 09 abr. 2022.

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALEXIOU, A.; BOURAS, C.; GIANNA-KA, E, V. KAPOULAS, V.; NANI, M.; TSIATSOS, T. Using VR Technology to Support e Learning: The 3D Virtual Radiopharmacy Laboratory, In: 6th INTERNATIONAL WORKSHOP ON MULTIMEDIA NETWORK SYSTEMS AND APPLICATIONS. Tokyo - Japan, p. 268-273, 2004. Disponível em: http://telematics.upatras.gr/telematics/system/files/publications/5291986.pdf?language=el. Acesso em: 10 abr. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa**, v. 29, n.2, p. 327-340, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/?lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2022.

ALVES, N. B.; SANGIOGO, F. A.; PASTORIZA, B. dos S. Dificuldades no ensino e na aprendizagem de química orgânica do ensino superior – estudo de caso em duas universidades federais. **Química Nova**, v. 44, n. 6, 773-782, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/nVYznd5mkSqkm4DfsDrWB8J/. Acesso em: 11 abr. 2022.

BASANTE, José Geraldo**. Ensino-aprendizagem em Ambientes Virtuais**: A Prática e a Formação Docente em curso de Ciências Contábeis. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2009. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10156/1/Jose%20Geraldo%20Basante.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRANCO, A. B de G.; OLIVEIRA, A. L. de. **Motivos para o ingresso, a permanência e a evasão no curso de formação de professores de Química.** XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV155_MD1_SA102_ID35_03072021172036.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagogia, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FARIA, A. A. **Práticas pedagógicas em EaD**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. Disponível em: https://educfacil.files.wordpress.com/2012/11/ivani-fazenda-didc3a1tica-e-interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 18 março 2022.

GALAGOSKY, L.; ADURIZ-BRAVO, A. Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 231-242, 2001. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21735/21569. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOMES, H. J. P.; DE OLIVEIRA, O. B. Obstáculos epistemológicos no ensino de ciências: um estudo sobre suas influências nas concepções de átomo**. Ciências & Cognição**. v. 12, p. 96-109, 2007. Disponível em: https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/646/428. Acesso em: 25 março 2022.

HEMPE, C. Mídias no Contexto Escolar: Investigação sobre o uso das Mídias na Sala de Aula. **REGET/UFSM**, v.5, n. 5, p. 720 - 733, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/4186/2801. Acesso em: 30 março 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEITE, J.C.S; ZANON, L.B; JUNGBECK, M. A matematização no ensino dos conteúdos de Química e a sua relação com temas de relevância social em aulas da Licenciatura. In: III Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica (III CIECITEC). Santo Ângelo – RS, 2015. Disponível em: https://san.uri.br/sites/anais/ciecitec/2015/resumos/comunicacao/745.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed 34, 2010.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: A educação a distância hoje.** São Paulo: Person, 2007.

MARTINI, J. S. C.; GARCIA, P. A. **Eletrônica Digital:** Teoria e Laboratório. São Paulo: Érica, 2008.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATEUS, G. A. P.; CARVALHO, M. F. F.; CHATALOV, R. C. S.; BIAZON, V. V. A Utilização de Microscopia e Laminários Digitais enquanto Ferramentas Inovativas para o Ensino: Um relato de experiência. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; OLIVEIRA, E. S. A.; NETTO, A. M. L. **Processos e Organicidade e Integração da Educação Brasileira**. Curitiba: Atena, 2020. Disponível em: file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/Processos%20de%20Organicidade%20e%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%205.pdf. Acesso em: 29 julho 2022.

MELO, R. C.; OSSO JR., J. A.; Laboratórios Virtuais e Ambientes Colaborativos Virtuais de Ensino e de Aprendizagem: conceitos e exemplos. **Revista de Informática Aplicada**, v. IV, n. 2, p. 13-23, 2008.

MENDONÇA, P. C. C.; JUSTI, R.; OLIVEIRA, M. M. Analogias sobre Ligações Químicas elaboradas por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n. 1, p. 22-34, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4051/2615. Acesso em: 14 abr. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B.; PINEAU, G.; MATURANA H.; RANDOM, M.; TAYLOR P. (orgs). **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, E. G. **Educação à Distância na Transição Pragmática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PETERS, O. **A Educação à Distância em Transição**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

PIETROCOLA, M.; ALVES FILHO, J.P.; PINHEIRO, T.F. Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 8, n. 2, p. 131-152, 2003. Disponível em: file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/544-Texto%20do%20artigo-1097-2-10-20190511.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

RIBAS, D. A Docência no Ensino Superior e as Novas Tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, n. 1, p. 1-16, 2008. Disponível em: file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/A%20docncia%20superior%20e%20as%20novas%20TICs.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

RIBOLDI, L.; PLIEGO, O.; ODETTI, H. El Enlace Químico: Una conceptualización poco comprendida. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2004. Disponível em: https://ensciencias.uab.cat/article/view/v22-n2-riboldi-pliego-odetti/1790. Acesso em: 20 março 2022.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2015.

SCHIMIDT, M. A. R.; TAROUCO, L. M. R. Metaversos e laboratórios virtuais: possibilidades e dificuldades. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.6, n. 1, p. 1-12, 2008. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14577/8483. Acesso em: 28 abr. 2022

YAMAGUCHI, K. K. L.; SILVA, J. da SILVA e. Avaliação das causas de retenção em química geral na Universidade Federal do Amazonas. **Química Nova**, v. 42, n. 3, 346-354, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/hYVpQK4GBCG355MbZCZDZXr/?lang=pt. Acesso em: 25 julho 2022.

CAPÍTULO 13

AULAS PRÁTICAS DE CAMPO COMO METODOLOGIA PARA O MELHORAMENTO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA ESTADUAL CORONEL FIÚZA NO MUNICÍPIO DE CAREIRO DA VÁRZEA

Data de aceite: 03/04/2023

Regiane Magalhães Rêgo
Mestre; Universidad del Sol (UNADES), San Lorenzo, Paraguay - PY
http://lattes.cnpq.br/9653460504696649

Irlane Silva De Souza
Mestre; Universidad del Sol (UNADES), San Lorenzo, Paraguay - PY
http://lattes.cnpq.br/3684618217837677

Sabrina Batista Justiniano
Mestre; Universidad del Sol (UNADES), San Lorenzo, Paraguay - PY
http://lattes.cnpq.br/6713430752960564

Rodolfo de Lira Ferreira
Mestre; Universidad del Sol (UNADES), San Lorenzo, Paraguay - PY
http://lattes.cnpq.br/7791213017806716

Clodoaldo Rodrigues Vieira
Mestre; Universidad del Sol (UNADES), San Lorenzo, Paraguay - PY
http://lattes.cnpq.br/5825294064061138

Josivaldo Rodrigues da Silva
Mestre; Universidad del Sol (UNADES), San Lorenzo, Paraguay - PY
http://lattes.cnpq.br/3289363145535780

RESUMO: Este estudo surgiu para destacar a metodologia do ensino de Geografia utilizada pelos docentes dos Anos Iniciais, demonstrando a importância das aulas práticas de campo como estratégia de aprendizagem para a ampliação do sucesso do trabalho pedagógico dos professores e a melhoria do desempenho cognitivo dos discentes. É importante destacar que com as transformações que ocorrem nesse mundo globalizado, é necessário refletir sobre a qualidade do ensino nas escolas, o que está sendo ensinado e como está sendo compreendido. Com esses posicionamentos surge a necessidade de habilidades metodológicas no ensino de Geografia, entre as quais destaca-se a aula de campo, como estratégia educativa. Logo, a aula de campo é uma metodologia muito utilizadas pelos docentes como suporte para consolidar a teoria com a realidade do aluno. É fazer uma relação direta do que é aplicado em sala de aula com as vivências e experiências dos estudantes, levando em conta o meio social a que eles pertencem. A pesquisa permitiu um diagnóstico sobre a relevância de se trabalhar na prática o ensino da Geografia. Pois, o ensino desse componente curricular tem uma missão importante para sensibilizar os alunos de sua participação social no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia.

Aula de campo. Estratégias de Aprendizagem.

PRACTICAL FIELD CLASSES AS A METHODOLOGY FOR IMPROVING THE TEACHING OF GEOGRAPHY AT CORONEL FIÚZA STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CAREIRO DA VÁRZEA

ABSTRACT: This study emerged to highlight the methodology of teaching Geography used by the teachers of the Initial Years, demonstrating the importance of practical field classes as a learning strategy for the expansion of the success of the teachers' pedagogical work and the improvement of the students' cognitive performance. It is important to highlight that with the transformations that occur in this globalized world, it is necessary to reflect on the quality of teaching in schools, what is being taught and how it is being understood. With these positions comes the need for methodological skills in the teaching of Geography, among which the field class stands out as an educational strategy. Therefore, the field class is a methodology widely used by teachers as a support to consolidate the theory with the student's reality. It is to make a direct relationship between what is applied in the classroom and the experiences of students, taking into account the social environment to which they belong. The research allowed a diagnosis on the relevance of working in practice the teaching of Geography. Therefore, the teaching of this curricular component has an important mission to make students aware of their social participation in the world.
KEYWORDS: Teaching Geography. Field class. Learning Strategies.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia vem passando por grandes mudanças, vem tornando as aulas mais dinâmicas, vem proporcionando uma maior aproximação com a realidade dos estudantes, entretanto, em conjunto com essa realidade, vem se constatando que ainda é considerada uma Ciência conteudista e um currículo escolar fragmentado quanto á sua distribuição o que acaba comprometendo a identidade curricular. Um dos agravantes dessa problemática trata-se do excesso de conteúdos o que gera dificuldades na sua aplicabilidade em sala de aula, assim como as discussões e reflexões sobre as competências e habilidades próprias dessa Ciência.

A escola vem acumulando uma série de responsabilidades que não lhes pertencem, é uma sobrecarga que acaba comprometendo as reais responsabilidades sociais da instituição. Sobre o ponto de vista curricular, são tantos conteúdos que muitas vezes o docente não consegue ministrá-los e quando os aplica acaba não sendo assimilado e compreendido de maneira produtiva pelos alunos. Isso quer dizer que, mesmo com as mudanças que vêm acontecendo no ensino de Geografia e as alterações curriculares, esse ainda é muito tradicional, ainda está muito extenso, precisando de profundas reformulações e adequações, pois assim, acontecerá de fato, maior do conteúdo estudado em sala de aula com proximidade da realidade do cotidiano do estudante.

Diante desse cenário ora apresentado, este estudo surgiu da necessidade de compreender a metodologia de ensino de Geografia utilizada pelos docentes dos anos

iniciais da Escola Estadual Coronel Fiúza. Visa demonstrar a importância das aulas práticas de campo como estratégia de aprendizagem para a ampliação das possibilidades de sucesso do trabalho pedagógico dos professores e a melhoria do desempenho escolar dos discentes.

Assim, é importante destacar que com as transformações que ocorrem nesse mundo globalizado, tecnológico e interativo, é necessário refletir sobre a qualidade do ensino nas escolas, sobre o que está sendo ensinado e como está sendo compreendido pelos alunos. Com esses posicionamentos surge a necessidade de novas discussões sobre a metodologia no ensino de Geografia, entre as quais destacamos a aula de campo, como estratégia educativa.

Nesse contexto, a aula de campo é uma das estratégias metodológicas muito utilizadas pelos docentes como suporte para consolidar a teoria presente nos livros didáticos e que são trabalhadas em sala de aula com a realidade do aluno, ou seja, é uma forma de fazer a interação entre a teoria e a prática. É fazer uma relação direta o que é aplicado em sala de aula com as vivências e experiências dos estudantes, levando em conta o meio social a que eles pertencem.

O contato com a realidade contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia, visto que proporciona a aprendizagem de conteúdos essenciais para o enriquecimento intelectual do educando. Propicia ao professor e ao aluno uma maior interação, uma relação de maior proximidade entre ambos.

O que se observa é que os educandos da Educação Básica vêm demonstrando cada vez menos interesse pelos estudos, estão cada vez mais desestimulados e desinteressados ao aprendizado devido às metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula. Para dar vida à sala de aula e dinamicidade aos conteúdos escolares o professor deve estar em constante atualização com suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ensinar as crianças apenas ler palavras, retirar conteúdo das lousas por si só não garante um processo educacional significativo e uma formação significativa e cidadã. É fundamental também nesta fase de ensino (Ensino Fundamental I) que o aluno possa realizar ao mesmo tempo com a leitura do mundo, das experiências e vivências do mundo e do espaço à sua volta novas concepções de aprendizagem. Porém, isso só será viável quando houver o diálogo entre todos os componentes curriculares, incluindo aqui o ensino de Geografia.

EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção de homem que deseja formar. É necessário também, que a escola adote uma maneira diferenciada de se trabalhar. Ou seja, está em constante renovação na sua prática de socializar o conhecimento, de forma a preparar o aluno para atuar na sociedade como

um cidadão, autônomo, ético, crítico e participativo. Oportunizando um processo educativo atraente ao aluno, que respeite os conhecimentos trazidos pelos mesmos, a fim de garantir um envolvimento mais efetiva em seu processo educacional, e consequentemente o seu sucesso escolar, assim como obter melhores resultados para si e para a instituição de ensino onde o mesmo esteja inserido.

E para legitimar o aspecto educacional brasileiro se tem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96 que estabelece os princípios para uma educação integral que busca formação de um cidadão participante e inserido no seu meio social. No seu artigo 1º, determina que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". A LDB proporciona novas possibilidades educativas, cabendo à escola buscar elementos necessários para rever suas concepções, componentes e matrizes curriculares, conteúdos, metodologias, estratégias, recursos e avaliações.

O processo de interação entre docente e discente é algo que tem se tornado mais dinâmico, tem gerado uma maior proximidade entre ambos, isso decorre dos avanços que vêm acontecendo nos âmbitos social, educacional, tecnológico e de mercado. A modernização, o mundo globalizado e as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) possibilitaram ainda grandes mudanças no modo de vida das pessoas, avançando, logicamente, o trabalho e a educação.

Em meio a essas mudanças nos diferentes contextos vem reestruturando os processos educativos, novas metodologias adotadas pelos docentes com a finalidade de dinamizar suas aulas, visando maior interação, interesse, estímulo e desempenho escolar para que os educandos possam desenvolver suas habilidades.

Nesse contexto, Justen e Carneiro (2009), frisam que o ensino de Geografia deve ofertar ao educando o "desenvolvimento da capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente, observando a realidade, tendo em vista sua transformação".

Pode-se observar nesse raciocínio de Justen e Carneiro (2009) que a observação da realidade é muito importante para o ensino de Geografia, tal entendimento, demonstra o quanto é essencial às aulas de campo para a melhoria do processo de aprendizagem. Dessa forma, na visão de ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO (2006, P. 58), "devemos compreender o trabalho de campo como uma ferramenta a serviço dos geógrafos, desde que articulada com a teoria, capaz de possibilitar a conexão da empiria com a teoria".

Ou seja, é necessária essa articulação entre o que a criança traz em sua bagagem de mundo, seu conhecimento empírico, suas vivências do cotidiano com as teorias apresentadas em sala de aula.

Portanto, a escola como local de saberes e também de seres humanos que trabalham em grupos, muitos são os ideais, perspectivas e sonhos. Os educadores embasam suas práticas relacionadas à educação e formação que receberam, tanto na escola como na

família. O grande Mestre Paulo Freire com sua educação voltada para a Liberdade, tendo o educador como aquele que ajuda a transformar sonhos em realidade desenvolvendo habilidades e competências como a ponte para todo educando, independentemente de seu nível social e idade e estas conquistas estão inseridas nas práticas pedagógicas desenvolvidas dia a dia.

A escola como instituição, exerce um papel muito importante na formação para a vida. Em contato com o meio em que vive e a partir de sua vivencia o aluno constrói seu conhecimento formal. Essa relação deve permitir a sua inserção no mundo do trabalho e torná-lo capaz de intervir no processo sociocultural em que está inserido. Segundo Oliveira (2003):

> Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticos que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens (OLIVEIRA, 2003, p. 96).

Diante desse contexto, as experiências do cotidiano do aluno estão entrelaçadas com as experiências escolares contribuindo assim para a construção do conhecimento. Daí a necessidade de se compreender as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado, e dessa forma os educadores devem procurar construir e considerar com seriedade as esperanças, ansiedades, experiências e histórias dos alunos.

Nesse ínterim, almeja-se uma escola que garanta ao educando o pleno desenvolvimento de suas habilidades socioeducativas, considerando adversidade de contextos, crenças, valores e as necessidades para formar cidadãos participativos, atuantes e preparar melhores profissionais com habilidades e competências capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo, sempre com dignidade, ética e responsabilidade.

Os teóricos Castellar e Juliasz (2017) definem o papel da Geografia e a forma como ela deve ser trabalhada na Educação Básica:

> Na escola, a Educação Geográfica pode partir da relação sociedade – natureza estruturada na forma combinada da paisagem, do território e do espaço, por intermédio dos princípios, contribuir para o reconhecimento da ação cultural de diferentes lugares e das interações das diferentes sociedades com a natureza, ao longo da história. Permite aos alunos compreender a posição de lugares e suas conexões com outros ao longo do tempo, compreendendo o espaço enquanto produto dinâmico que reflete a relação entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente. (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 172).

Nessa vertente, entende-se que é a formação da teoria da Geografia como ciência que em conjunto fornece os aspectos didático-pedagógicos, bem como a metodologia científica mais ampla para que o docente possa ministrar suas aulas com mais segurança e mais embasamento os conteúdos curriculares. O professor precisa ter conhecimento

geográfico, ter noção clara dos mais importantes conceitos e categorias geográficas (de acordo com o nível de ensino), para então, planejar com propriedade suas aulas e as atividades a serem compartilhadas com os educandos.

Assim, o que se evidencia é que o pensamento geográfico do docente combinado a sua inteligência deve ser interligada com as concepções e vivências de mundo dos educandos, o que possibilitará uma compreensão melhor do espaço social e a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento das competências e habilidades.

A interdisciplinaridade entre a Geografia e demais componentes curriculares, assim como os conhecimentos e experiências cotidianas do educando, proporcionará outra formação: a formação do pensamento espacial. Tais pensamentos geográficos são estratégias adotadas em todo o processo de ensino-aprendizagem; da parte do docente, com mais intencionalidade, e como suportes para a construção cognitiva do educando, potencializando seu desenvolvimento intelectual. Algumas estratégias pedagógicas como trabalhos de campo, mapas mentais, entre outros, são importantes na mediação de todo o processo de aprendizagem e, é exatamente essa interdisciplinaridade curricular que possibilita ao aluno novas aprendizagens.

É imprescindível que o ser humano inicie, desde muito cedo, a sua reflexão sobre o meio que está inserido, pois assim poderá não apenas fazer parte dele como aprender a ter um contato harmonioso com o mesmo. A escola, especialmente, no Ensino Fundamental contribui significativamente para essa interação da criança com o meio social que ela está inserida, contribui para a aquisição de conhecimentos para melhor entendimento dos movimentos da sociedade e para melhor compreensão dos problemas existentes, como as questões ambientais em sentido amplo.

Compreende-se que a Geografia é, portanto, uma disciplina curricular fundamental para as práticas da vida em sociedade, no que diz respeito às relações do indivíduo com sua espacialidade, através do desenvolvimento do pensamento geográfico.

Em relação ao papel do ensino da Geografia para a educação, argumenta Cavalcanti (2012), que:

> Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 2012, p.11).

A formação do pensamento geográfico permite ao educando começar a perceber as contradições sociais que ganham materialidade no espaço, desenvolvendo, então, sua visão crítica sobre a realidade na qual está inserido, e a pensar espacialmente, por exemplo, acerca dos problemas relacionados aos elementos físico-naturais em suas interações com a sociedade (MORAIS, 2013).

Como a escola é um contexto social importante, urge analisarmos as inúmeras

dimensões que devem ser valorizadas, respeitadas e trabalhadas, pois essas dimensões são frutos e se alimentam das relações estabelecidas entre as pessoas que compõem o ambiente escolar. Assim escola deve priorizar a qualidade do ensino e a integrar a comunidade no processo educativo. Deve-se, então, ter um ambiente que propicie um espaço interativo de diálogo em complexidade crescente que potencialize o papel do professor e do aluno. O professor torna-se tutor do processo de construção dos conhecimentos e dos significados inerentes a eles e, em parceria com os alunos.

A aula em campo aguça a curiosidade, auxilia na compreensão das diferenciações entre as paisagens expostas nos livros didáticos e as paisagens presentes in loco. Estas realidades distintas que o educando vivenciará na aula de campo em oposição ao que foi apresentado através de aula expositiva com auxílio do livro didático em sala de aula amplia seus horizontes, ele pode vivenciar essa experiência na íntegra, sem recortes.

Para tanto, essas paisagens em conjunto com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu meio social, a combinação de objetos naturais e artificiais – um instante da relação sociedade-natureza, ou melhor, das naturezas mais ou menos humanas – num verdadeiro conjunto de processos e objetos (OLIVEIRA e ASSIS, 2009).

> Na ótica de Morais e Paiva (2009 apud Oliveira e Correia, 2013):
>
> As aulas de campo são oportunidades em que os alunos poderão descobrir novos ambientes fora da sala de aula, incluindo a observação e o registro de imagens e/ou de entrevistas as quais poderão ser de grande valia. Estas aulas também oferecem a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar, pois dependendo do conteúdo, podem-se abordar vários temas. (OLIVEIRA e CORREIA, 2013, p. 165).

Nesse sentido, entende-se a aula de campo como uma estratégia que melhor se aplica, pois, o aluno se envolverá de fato com o conteúdo ministrado, compreendendo-o melhor, visto que os livros didáticos ofertados pelo MEC não fazem uma abordagem mais detalhada sobre os assuntos e conteúdos que se relacionam com as especificidades de cada região do país, no caso, os conteúdos abordados remetem as realidades locais do município de Careiro da Várzea e comunidades no entorno da escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo desenvolvido ocorreu a partir de questionamentos e inquietações em relação à necessidade dos alunos do Ensino Fundamental I participarem de aulas práticas de campo no ensino de Geografia na Escola Estadual Coronel Fiúza, na qual foi apresentada aos professores uma proposta de inovação pedagógica desenvolvida com as crianças que poderá ser utilizada em sua prática diária no ensino de Geografia, em seus projetos de intervenção pedagógica, as aulas práticas de campo possibilitando aos alunos o desenvolvimento de suas competências e habilidades preparando-os para exercer o papel de cidadãos ativos e conscientes de sua importância no mundo.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Coronel Fiúza, tendo como foco de estudo alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, no município de Careiro da Várzea – AM. Das 11 salas de aula, duas são do 5º ano, turno matutino, que possui em média 14 a 16 alunos matriculados por turma, totalizando 32 alunos regularmente matriculados e frequentes, sendo desses 26 alunos participantes da pesquisa, bem como 2 docentes que também são agentes sociais deste estudo.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários com perguntas fechadas, de múltipla escolha, onde as respostas possíveis foram dispostas junto às perguntas, dando aos atores amostrais assinalarem uma ou mais respostas. As perguntas discorrerão sobre a formação acadêmica dos professores que trabalham o componente de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, metodologias utilizadas no ensino do componente curricular, como também, suas dificuldades entre outros aspectos.

Os dados que foram coletados permitiram responder aos objetivos propostas na investigação, os dados obtidos foram processados sob a ótica da análise de conteúdo, visto que derivaram de questionários abertos (questões discursivas), destacando poucas questões fechadas. Assim, os dados coletados na pesquisa de campo com a técnica observação direta extensiva através do instrumento questionário aberto e instrumento avaliativo com os sujeitos pesquisados. Foram analisados descritivamente interpretando os resultados, momentos e etapas da pesquisa sempre embasado teoricamente.

A seguir a análise dos dados dos questionários que foram aplicados aos docentes de Geografia da Escola Estadual Coronel Fiúza que atuaram voluntariamente como atores sociais da pesquisa.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE GEOGRAFIA - 2 PROFESSORES DA EE CORONEL FIÚZA DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTÃO 1: QUAL SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

As respostas apresentadas pelas participantes foram: Uma possui a formação acadêmica em Metodologia da Matemática e a outra possui formação acadêmica em Normal Superior. Observou-se mediante as respostas apresentadas que as duas participantes possuem formação superior, demonstrando interesse em dar continuidade a sua formação enquanto docente, embora não estejam atuando em sua área de formação acadêmica.

QUESTÃO 2: VOCÊ SE IDENTIFICA EM LECIONAR O COMPONENTE DE GEOGRAFIA?

As participantes identificarem-se ao lecionar o componente curricular Geografia, obtendo de ambas a resposta NÃO. Ou seja, ministram aulas de Geografia, mas não possuem identificação com esse componente curricular.

QUESTÃO 3: QUAIS AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS DE ENSINO QUE VOCÊ UTILIZA?

Sobre as aulas práticas metodológicas de ensino utilizadas pelas participantes, a resposta foi: aula expositiva dialogada e trabalhos em grupos.

QUESTÃO 4: QUAIS RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS VOCÊ UTILIZA EM SUAS AULAS DE GEOGRAFIA NO DECORRER DO ANO LETIVO?

As entrevistadas informaram que utilizam como recursos didático pedagógicos nas aulas de Geografia no decorrer do ano letivo apenas Croquis e desenhos impressos para colorir.

QUESTÃO 5. VOCÊ COSTUMA LEVAR OS ALUNOS PARA REALIZAR AULA PRÁTICA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE APRENDIZAGEM?

Sobre a aula prática de campo como estratégia didática de aprendizagem. As respostas das participantes foi que não costumam realizar aulas práticas de campo com os alunos, não propiciam aos alunos a interação entre a teoria e a prática.

No questionário aplicado aos docentes sobre a aula prática de campo realizada com os alunos com questões de múltipla escolha no qual os atores responderam: as dificuldades para realizar a aula prática de campo foram turma com muitos alunos, alunos desobedientes e falta de experiência. Mas que durante a realização da prática de campo você perceberam os alunos os alunos demonstraram atenção, interesse e motivação na aula de campo, pois essas aulas diferenciadas são excelentes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos em participar dessas aulas práticas. E quanto ao instrumento de avaliação da aula prática de campo os alunos apresentaram seu aprendizado excelente na visão das professoras. Pois essas aulas com estratégias diferenciadas são muito atrativas, os alunos ficam mais motivados, demonstram mais interesse, se envolvem, fazem questionamentos e o aprendizado fica mais interessante.

As aulas de campo são importantes estratégias metodológicas, permitem aos educandos momentos de interação, ludicidade, questionamentos e trocas. Elas ocorrem em espaços segundo a definição do autor Milton Santos (2008), os quais devem ser considerados como um conjunto indissociável, de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento (SANTOS, 2008, p.30).

Considerando a definição do autor, as atividades didático-pedagógicas, voltadas para a alfabetização científica e tecnológica, precisam ter como base aspectos históricos e epistemológicos, levando em conta a questão das concepções, aos valores e às atitudes dos cidadãos nas suas ações em sociedade e no meio em que estão inseridos.

Nesse sentido, o professor deve adotar as aulas de campo para propiciar aos educandos momentos de interação e construção do conhecimento. Entende-se que essas

aulas permitem uma maior articulação entre teoria e prática através de uma abordagem menos fragmentada e menos abstrata no estudo do espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo justifica-se pela importância de modo científico, por ser uma técnica bastante utilizada na Geografia desde seu surgimento, e isso é percebido pelos relatos de pesquisadores, viajantes, naturalistas que utilizavam o meio como instrumento de análise. Pois, a geografia é uma ciência que pode oferecer ao aluno a possibilidade de desvendar uma série de conhecimentos acerca do mundo, tanto da natureza como do homem e a relação entre eles, possibilitando e estimulando novas pesquisas sobre o tema em questão.

Sendo as aulas práticas de campo como um importante recurso didático, pedagógico e facilitador do ensino e da aprendizagem da Geografia porque desperta a atenção, a motivação e o interesse dos discentes para o desenvolvimento das habilidades e competências desse componente curricular, bem como, a construção de um conhecimento geográfico significativo para o exercício da cidadania. Assim, destaca-se que esta pesquisa demonstrou ser congruente, pois fez uma abordagem significativa sobre o ensino de Geografia de modo alternativo na escola pública, bem como forneceu aparatos teóricos e metodológicos que refletem nas convicções de aprendizagem mesmo com as dificuldades que a Educação Básica passa, sobretudo, nas escolas do interior do Amazonas.

Portanto, comprovou-se que o ensino de Geografia deve ser disponibilizado aos alunos com mais expressividade, não pode deter-se somente a aulas teóricas, para isso é imprescindível professores especialistas na área para que tenha um ensino significativo. É necessário o lado prático, novas arquiteturas pedagógicas que estimulem a aprendizagem, que desperte o interesse das crianças em aprender, que as motive a questionar, que aguce sua curiosidade, pois é fato que inovações pedagógicas, "sair da sala de aula", fazer uma aula de campo (aula prática), atividades lúdicas, passeios em museus, parques, usinas, teatros, entre outros desenvolvem o raciocínio e as habilidades cognitivas propiciam novas maneiras de aprender.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de Campo: Uma Ferramenta Essencial Para os Geógrafos ou um Instrumento Banalizado? Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, n.84, p. 51 – 67, 2006.

___________. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**. Brasília, n. 2.048, p. 27833–27841, 1996. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html>. Acesso em: 06 de jul. de 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. **Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações.** ACTA Geográfica, p. 160–178, 2017. Boa Vista, Edição Especial. Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779i. Acesso em: 04 de ago. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia na escola.** Campinas (SP): Papirus, 2012. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

JUSTEN, R.; CARNEIRO, C. D. R. **Importância dos Trabalhos de Campo na Disciplina Geografia: Um Olhar Sobrea Prática Escolar em Ponta Grossa (PR).** In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: . Acesso em: 14 jun. 2016. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Ed. Brasília, DF, 1997. 166 p. (Geografia e História). p. 89-91.

MORAIS, E. M. B. de. **As temáticas físico naturais como conteúdo de ensino da Geografia escolar.** In: CAVALCANTI, L. d. S. (Org.). Temas da Geografia na escola básica. [S.l.]: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, C. D. M. de; ASSIS, R.J.S. de. **Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, jan./abr., 2009.

OLIVEIRA, A. P. L. de.; CORREIA, M. D. **Aula de Campo como mecanismo facilitador do ensino-aprendizagem sobre os ecossistemas Recifais em Alagoas.** Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p.163-190, jun. 2013. Semestral.

OLIVEIRA, A. U. D. **Para onde vai o ensino de geografia?** 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, M. **A urbanização Brasileira.** 5ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAPÍTULO 14

AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de submissão:28/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Rafael Arcanjo de Souza Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Santa Inês
Ubaíra - Ba
http://lattes.cnpq.br/1333956544561328

Vandirene Santos de Novaes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Santa Inês
Ubaíra - Ba
http://lattes.cnpq.br/9961838301532099

Lucileide Alves Santos Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Santa Inês
Ubaíra - Ba
http://lattes.cnpq.br/4045159671639307

Eliene Guimarães da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Santa Inês
Ubaíra - Ba
http://lattes.cnpq.br/2475636327624274

Isabelly Luane Souza Braga
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Santa Inês
Ubaíra - Ba
http://lattes.cnpq.br/8035480477742696

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo estabelecer um breve parâmetro comparativo existente entre os conceitos de avaliação e verificação, numa metodologia realizada através de uma revisão bibliográfica. Tecer comentários que consideramos de grande importância, para nós, graduandos em um curso de licenciatura e em processo de formação, bem como aqueles que assim como nós, têm a preocupação de como observar e analisar quais critérios usamos para avaliar nossos educandos, uma vez que a avaliação é processual e contínua. Os autores revisados foram Cipriano Carlos Luckesi e Celso Dos Santos Vasconcellos, autores de diversos livros e artigos que abordam o ato de avaliar e verificar como condutas distintas na educação. Com maior ênfase para o termo avaliação propriamente dito, em seu contexto conceitual como um processo dinâmico e diagnóstico dos resultados, enquanto que a verificação é conceitualmente seletivo e estático.na aprendizagem escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Avaliação. Verificação. Revisão bibliográfica.

ASSESSMENT AND VERIFICATION IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The present work aims to establish a brief comparative parameter between the concepts of evaluation and verification, in a methodology carried out through a bibliographic review. To make comments that we consider to be of great importance for us, graduating in a degree course and in the process of formation, as well as those who, with us, are concerned with how to observe and analyze what criteria we use to evaluate our students, since the evaluation is procedural and continuous. The authors reviewed were Cipriano Carlos Luckesi and Celso Dos Santos Vasconcellos, authors of several books and articles that deal with the act of evaluating and verifying how different conducts in education. With more emphasis on the term evaluation itself, in its conceptual context as a dynamic process and diagnosis of results, while verification is conceptually selective and static. In school learning.
KEYWORDS: Education. Evaluation. Verification. Revision bibliographic.

1 I INTRODUÇÃO

> A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado (LUCKESI, 2002, p.99).

Dessa forma, ao observar a trajetória da aprendizagem do educando é inegável dizer que as tentativas em avaliá-lo, corre-se o risco de deter-se em examinar apenas o que foi memorizado e não haver de fato uma significativa apreensão do conhecimento.

Os anseios vivenciados por diversos professores e suas inquietações que são trazidos incessantemente à tona dentro do contexto escolar numa busca constante por agir com justiça e equidade com os educandos, que durante muitos anos convive com a sombra marcante dos exames escolares que vêm persistindo com as mesmas metodologias quanta a notas e conceitos, que não se entende como o fato de que o aluno realmente aprendeu no processo de ensino aprendizagem.

A finalidade desse estudo é desenvolver uma breve discussão sobre a avaliação no processo ensino aprendizagem e refletir sobre as práticas docentes da avaliação desenvolvida pelo docente que deverá proporcionar uma aprendizagem de grande relevância, além da própria formação do educando. A importância dessa discussão está em provocar uma reflexão de como acontece o processo avaliativo e quais os critérios utilizados desde então na educação brasileira.

Instigado sobre essas indagações inquietantes, o professor Cipriano Luckesi (2005), em seus diversos trabalhos aborda sobre esse tema, e inspirado pelo educador norte-americano Ralph Tyler, que desde meados do século XX já demonstrava uma preocupação de como era avaliados os alunos naquela época, doravante observou que a cada cem crianças que entravam na escola apenas um pequeno percentual de trinta por cento eram aprovadas e todo o restante seriam reprovadas e dessa forma o objetivo da avaliação

simplesmente era julgar o comportamento dos alunos.

Dando um breve aprofundamento à temática da avalição, utilizou-se a fundamentação bibliográficas no sentido de direcionar e basear este ensaio.

Este artigo está dividido em duas partes, a primeira aborda mesmo que de forma breve e sucinta, a trajetória da avaliação no seu processo histórico, embora requeira-se posteriormente em outra oportunidade dá-se uma pesquisa mais elaborada e a na segunda parte apresentamos as considerações finais, onde conclui-se que, efetivamente, não há uma formula pronta e acabada para avaliação da aprendizagem escolar.

2 | A AVALIAÇÃO NO PROCESSO HISTÓRICO

> O termo avaliar tem sua origem no latim, promovido da composição a-valare, que quer dizer "dar valor a ". Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação ..., que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (LUCKESI, 2002, p.92).

Neste contexto, a proposta, é de uma avaliação qualitativa, mesmo porque nos dias atuais existe uma busca em valorizar os saberes do educando. Historicamente os exames escolares contribuíram para metodologia de uma avaliação, excludente, seletiva, punitiva, autoritária, onde só o professor tinha o poder de decisão, assim sendo, o detentor do saber.

Dessa forma, a avaliação tinha o propósito de premiar os excelentes, e os professores usavam da mesma para, classificar os estudantes, aqueles que aprendem são aprovados e enquanto aqueles que não aprendem são reprovados ou retidos, selecionando os bons e os maus alunos. Os testes e provas, muito questionados por serem os únicos instrumentos que durante muito tempo foram utilizados para avaliar os estudantes, que apenas classificam os alunos e não mostram de fato o que eles aprendem.

> Tradicionalmente nos últimos quinhentos anos da educação ocidental, nós praticamos exames escolares, nós trouxemos para a escola exames, modos de agir e modo de ser que ocorriam na sociedade, anterior ao Sec. XVI, que era a e continua sendo a seletividade, ou seja importamos para dentro da escola. E como é que nós vamos saber que o estudante aprendeu ou não aprendeu (LUCKESI,2012).

A prática dos exames escolares adentrou o processo de ensino de tal maneira que gerou dúvidas em sua metodologia, como afirma Carminatti:

> A prática da avaliação impetrou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame". Da educação infantil à universidade, o trabalho pedagógico centra-se em examinar o sujeito segundo critérios que nem sempre estão claros, ou seja, as regras do jogo não são colocadas à mesa (LUCKESI, 2005 apud CARMINATTI, 2012, p 171).

Assim, a avaliação pode-se ser definida prioritariamente como classificatória,

independente se os resultados foram satisfatórios ou não, visando somente a verificação das notas e não de fato medir a aprendizagem dos educandos.

> A análise pela descrição fenomenológica das condutas dos professores, na qual delimita a observação empírica, posteriormente permitirá obter as características da aferição do aproveitamento escolar, e que se suas práticas são de verificação ou avaliação. Nos resultados da aprendizagem, o professor utiliza como ponto de partida os "acertos", ou seja, a medida, para dar continuidade na aferição dos resultados da aprendizagem (LUCKESI,2002, p.89).

A verificação, no entanto, impõe limites ao objeto, o ato de verificar se encerra quando se chega à conclusão, a obtenção dos dados. Não diz se o sujeito retirou expressivas e relevantes consequências. Enquanto, avaliação requer uma tomada de decisão para o posicionamento quanto ao objeto, que não se encerra, mas é contínua.

Luckesi (2002), ressalta ainda que, as notas e conceitos, expressam a princípio a qualidade atribuída à aprendizagem do aluno, medida pelo professor na forma de acertos ou pontos. As notas são quantitativas e facilita a obtenção da média em números, e os símbolos transformados em qualitativo, enquanto que, nos conceitos há a conversão da média em números, obtendo a média simples ou ponderada da aprendizagem do educando.

Segundo Luckesi (2002), a partir dos resultados em mãos o professor tem várias possibilidades de utilização dos mesmos, exemplifica: simplesmente registrá-lo em Diário de classe ou caderneta de alunos; oferecer uma "oportunidade" de melhorar a nota, caso o educando tenha tido uma nota ou um conceito inferior, e ocorrer uma outra aferição ou decidir trabalhar com os alunos que apresentarem dificuldades, atentando para os desvios da aprendizagem desses, importando-se para o efetivo aprendizado do educando e construir juntamente com ele, o sucesso nos resultados.

Nesta concepção as duas primeiras observações, reflete que nos dados obtidos existem apenas a preocupação na melhoria das notas e não que o educando realmente aprenda ou estude mais a fim de obter o conhecimento. O autor pondera: estudar para melhorar a nota possibilita efetiva aprendizagem? Então podemos afirmar nesse caso, o que a nota é que é necessária à aprendizagem, pois é o que motiva ou potencializa a ação.

Em sua concepção, educativamente, observa-se como um desvio. Na última opção, seria possível e útil os resultados, mas raramente a escola atua nesse sentido, pois exigiria mais atuação da prática docente, já que, a ação necessita de uma polarização do educador voltada para aprendizagem e o desenvolvimento do educando, onde o centro da atuação docente e de toda escola é que o educando efetivamente aprenda. Entretanto, existe apenas uma preocupação com a aprovação ou reprovação do sujeito, e não que ele avance para além de uma nota. Mas, que esse indivíduo se desenvolva intelectual, cognitiva e consistentemente na sua trajetória escolar e futura.

Conceitualmente, o ato de verificação dos resultados configura-se como examinadora que estabelece limites sem dinamizar o aprendizado ou seja apenas habilita ou seleciona

os melhores, não cria possiblidades para o desenvolvimento do educando, restringe os saberes, e o ato de verificar se encerra quando se chega à conclusão, a obtenção dos resultados. Enquanto, avaliação implica num posicionamento diante do objeto, não se encerra, exige-se uma tomada de decisão.

De acordo com, Luckesi (2002) a escola brasileira trabalha na verificação e não na avaliação, muito visível quando, se analisa os resultados no processo de aprendizagem escolar, em regime classificatório dos educandos que são expressados pelos índices de aprovação e reprovação. Quando o professor no processo de aprendizagem, se dispõe a avaliar o educando, na aferição do mesmo e passa a compreender as dificuldades, os limites e os avanços, que nortear a atuação do docente. A verificação da aprendizagem não é dinâmica, é estática e excludente. A avaliação possibilita o processo do encaminhamento das ações dando os possíveis resultados.

De acordo com as observações feitas por Vasconcellos (2007), a avaliação é processual e contínua que analisa a realidade e media a prática docente com uma finalidade, motivando o sujeito com os resultados, para superar-se quando ainda não alcançou o objetivo. Havendo uma contradição já que nossa avaliação é de caráter classificatório e excludente. A aprendizagem humana deveria ser uma prática libertadora e não constrangedora, autoritária, onde o educando, bloqueia-se em sua capacidade de aprender, ocorrendo uma mera memorização do conteúdo.

A avaliação escolar, em sua amplitude, deve auxiliar na distinção da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino adequado, pois, "avaliar significa identificar impasses e buscar soluções" (LUCKESI, 1996, p.165).

A educação precisa apostar numa avaliação como prática processual e gradativa, a mesma precisa ser diagnóstica, com a finalidade de verificar os conhecimentos prévios dos alunos. A avaliação não pode prender-se simplesmente as notas, e sim focar no ensino aprendizagem, buscando incentivar e motivar os educandos para melhorar o seu desenvolvimento, bem como, os conhecimentos dos alunos não sejam dados como algo acabado ou concreto e sim constituídos pela interação com o meio. Visando uma avaliação qualitativa e não quantitativa, que valoriza aprendizagem dos alunos e que exige mudanças no trabalho cotidiano não só dos professores, mas de todo sistema escolar.

Embora durante muito tempo tenham-se havido esforços no meio acadêmico para se chegar ao um consenso entre como avaliar, de que forma deve-se examinar, porém observa-se a dificuldades de se concluir e dar um direcionamento mais aplausível "[...] a mudança da intencionalidade, mesmo quando não acompanhada, a princípio por mudanças maiores nas outras dimensões, já pode produzir mudanças significativas na prática" VASCONCELLOS (2007, p.03).

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste presente estudo, possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre o tema avaliação da aprendizagem, assim como, o tema verificação, revelando a existência de uma dicotomia entre ambos, pois o ato de avaliar é diagnóstico, dinâmico e inclusivo, enquanto que, a verificação é seletiva, estática e excludente. Analisa-se que a avaliação assume um caráter processual e contínuo, gerando um posicionamento do professor diante dos resultados significativos em prol dos educandos no processo ensino aprendizagem, além disso, houve uma contribuição imensurável dos autores aqui revisados, que nos possibilitou estabelecer as diferenças sinalizadas nesta pesquisa, bem como, analisar as mudanças possíveis para a prática pedagógica.

Os levantamentos realizados neste trabalho serviram como parâmetros para estabelecer uma breve análise dos termos avaliação e verificação que se divergem conceitualmente. Todavia as análises observadas até aqui, permite que os exames escolares ainda persistem no âmbito nacional, com isso, a metodologia de avaliar os educandos nos dias atuais são reflexos de séculos de práticas educativas ultrapassadas.

Sendo assim, há que se pensar em um direcionamento mais adequado e intencionalmente proposto para a avaliação na prática educativa, que embora se necessite das notas na aferição da efetivação do trabalho docente, no que se refere aos preenchimentos dos conceitos em cadernetas e mapas escolares, todavia, a abordagem se faz com a intervenção na própria realidade do educando, em seu cotidiano, criando possibilidades na construção de seus próprios saberes, com isso, exige investir nas mudanças necessárias a atender de forma mais significativa a aprendizagem do sujeito.

O ato de avaliar do ponto de vista pedagógico é mais amplo, exigente e complexo, pois implica que o educador busque meios mais eficazes para que o educando aprenda satisfatoriamente com autonomia.

Efetivamente, não há uma fórmula pronta e acabada para a avaliação da aprendizagem escolar, contudo, concluímos que, o ato de avaliar perpassa os anais da história, pois a prática pedagógica se refaz, a cada momento na educação.

Diante disso, como licenciados do curso de geografia, consideramos de grande relevância o estudo realizado nesse trabalho, pois nos conduzirá numa melhor prática pedagógica e uma definição entre avaliar ou simplesmente verificar a aprendizagem de nossos futuros educandos.

REFERÊNCIAS

Avaliação da aprendizagem. Direção: Edições SM Brasil: Cipriano Luckesi. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>>. Acesso em 28 de setembro de 2017.

CARMINATTI, Simone Soares H.; BORGES, Martha K. **Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade**. Est.ava.educ. São Paulo. v. 23, n.52, p.160-178, maio/ago.2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In.: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições.14.ed. São Paulo. Cortez, 2002. (p.85-100).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. A Avaliação: Limites e Possibilidades. **Algumas Aproximações**. Revista Aprender Juntos. São Paulo, n. 2, maio/jun. 2007.

CAPÍTULO 15

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DESAFIOS NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Data de aceite: 03/04/2023

Luís Cláudio de Almeida Mata
Professor, licenciado pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), especialista em Matemática pela Universidade de Brasília (UNB), especialista em Educação, Ciência e Contemporaneidade pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professor de Matemática nas rede estadual de ensino em Salvador e na rede municipal no município de Camaçari. Mestrando em Ciencias de la educacion pela Universidad Interamericana

RESUMO: Através deste artigo, pretende-se abordar a trajetória de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, as reformulações no currículo do ensino básico e a necessidade de adoção de novas formas de ensinar e aprender. Ademais, os conceitos de competência, habilidades e itinerários formativos serão objetos de análise, a fim de ampliar a compreensão docente frente ao cenário de mudanças.
PALAVRAS – CHAVE: BNCC. Competências. Habilidades. Itinerários formativos.

ABSTRACT: Through this article, we intend to address the trajectory of implementation of the National Common Curricular Base in Brazil, the reformulations in the basic education curriculum and the need to adopt new ways of teaching and learning. In addition, the concepts of competence, skills and training itineraries will be objects of analysis, in order to broaden the teaching understanding in the face of a changing scenario.
KEYWORDS: BNCC. Skills. Skills. training itineraries.

RESUMEN: A través de este artículo, pretendemos abordar la trayectoria de implementación de la Base Curricular Común Nacional en Brasil, las reformulaciones en el currículo de la educación básica y la necesidad de adoptar nuevas formas de enseñar y aprender. Asimismo, los conceptos de competencia, habilidades e itinerarios formativos serán objeto de análisis, con el fin de ampliar la comprensión docente ante un escenario cambiante.
PALABRAS CLAVE: BNCC. Habilidades. Habilidades. itinerarios formativos.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por base refletir acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e suas implicações no currículo do ensino básico. É importante destacar que a BNCC surgiu de um intenso debate sobre a educação brasileira tendo como intencionalidade melhorar a qualidade da educação oferecida em todo país. Ela é fruto de uma construção histórica de legislações a partir da qual já havia sido preconizada na Constituição federal de 1988 (CF) em seu artigo 205 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já propunha em seu Art 9º, inciso IV

> A União incumbir-se-á de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;(BRASIL, 1996).

Verifica-se nesse contexto que já havia uma clara preocupação no sentido de se estabelecer um currículo mínimo aos estudantes brasileiros na educação básica, essenciais para a sua formação. Todas as escolas, portanto, teriam esse papel de ao construírem seus currículos, fossem eles norteados pelos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esse debate ainda se amplia quando essas premissas são expressas em seu artigo 26**.**

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nesse sentido, há um fundamento básico que deve permear toda construção do currículo baseado em dois princípios fundamentais ao estabelecer o que deve ser considerado dominante, entendido como aqueles conceitos essenciais abordados nos diversos componentes curriculares que precisam ser compartilhados por todos e outra parte complementar, aqueles ligados aos teas transversais contemporâneos como saúde, meio ambiente, economia, multiculturalismo, ciência e tecnologia.

Dessa forma, tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN, já deixam explícitas a ideia de uma base comum que assegurem aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades específicas em cada etapa do ensino básico e todo esse desenvolvimento deve ser articulado com as diferentes áreas do conhecimento, garantindo-lhes processos qualitativos de aprendizagem, com vistas ao enfrentamento das demandas complexas da sociedade moderna.

Do ponto de vista pedagógico, a intencionalidade dos pareceres da LDBEN reside no processo de ruptura ao então modelo educacional vigente pautado na centralidade do professor e do ensino para uma adesão a um modelo baseado numa concepção de qualidade social, concebida como aquela em que o núcleo do processo de aprendizagem protagoniza o aluno. Nesta dimensão, as disciplinas têm um papel essencial nesse aspecto, pois se consolidam como meios para atingir as competências e habilidades esperadas pelos estudantes.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA BNCC

A partir da Constituição federal de 1988, na qual já se insere na legislação sobre a necessidade da implementação de uma formação integral comum de âmbito nacional, a partir da homologação da LDB, importantes documentos foram implementados decorrentes de intensos debates sobre a educação nacional, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), cujas atribuições são de competência do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os PCNs surgem num contexto em que o mundo discutia os pilares de sustentação da educação, essenciais para a formação das futuras gerações. Através da convocação por organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial foi realizada a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de tornar universal a educação para todos e ampliar as oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultos.

Os pilares propostos por essa conferência estabeleceram como aprendizagens fundamentais para a formação integral, o aprender a - Conhecer, no sentido de que cada indivíduo precisa continuar aprendendo ao longo da vida, - a Fazer, relacionado ao saber se relacionar em grupo, a resolver problemas, - a Conviver, no sentido de saber compreender o outro respeitando-o nas suas diferenças e – a Ser, relacionado ao fortalecimento da personalidade e ao desenvolvimento da autonomia, agindo sobretudo com ética e responsabilidade.

Os PCNS, então, enquanto documentos norteadores do currículo produzem uma inovação na concepção de educação, à medida que propõem uma aprendizagem voltada para a contextualização e a interdisciplinaridade, realçando, assim, a necessidade de estudar um mesmo fenômeno sob o ponto de vista de diferentes componentes curriculares em detrimento de abordagens marcadamente disciplinares e isoladas do contexto.

A partir da década de 90, do século XX, surgem as DCNs, documento que irá aprofundar a relevância das proposições estabelecidas pelos PCNs, apontar as dificuldades do sistema educacional brasileiro e propor diretrizes para superar as dificuldades.

> A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea "c" do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB. (BRASIL. DCNs, p.7, 2010).

Com este documento, foi possível traçar um panorama da real situação da educação brasileira e constatar as urgentes necessidades de atualização e implementação de políticas públicas, a fim de corrigir distorções históricas e garantir que todo cidadão brasileiro tenha o direito a uma educação de qualidade, a uma formação humana e cidadã e que o prepare para o mundo do trabalho.

Há, nesse sentido, a compreensão de um enorme desafio a ser superado que oportunize esse direito extensivo a todos, sobretudo ao considerar que essa ausência implica o aprofundamento da exclusão, notadamente a das classes menos favorecidas. Em paralelo a essa constatação, inclui-se, também, nas orientações deste documento, a formação continuada e valorização dos profissionais de educação, com vistas a contemplar um salto qualitativo na educação e diminuir as desigualdades. Nesse aspecto, um dos elementos constitutivos nos pareceres das DCN's e da LDB, aptos a operacionalizar todas as orientações propositivas de uma escola democrática, cidadã e antenadas às realidades contemporâneas, encontram suporte no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento este fundamental para a sua implementação, quando da sua formulação, execução e avaliação.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM CURRÍCULO VOLTADO PARA A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A BNCC busca reorganizar o currículo de modo a flexibilizá-lo ante as visíveis modificações que têm afetado o modo de vida das pessoas e das organizações de um modo geral. Em vista disso, face prevalência de que o ensino esteve sempre voltado para a hierarquização de conteúdos como se os mesmos fossem estáticos, ampliou-se a necessidade de incorporar maior flexibilidade à estrutura curricular do ensino, a fim de romper com a estrutura estanque do modelo de educação vigente. Deste modo, as disciplinas, hoje denominadas componentes curriculares, se justificam pela necessidade de que essas elas se constituem como meios para que os estudantes adquiram certas competências necessárias para enfrentar um mundo de muitas incertezas e transitoriedades.

COMPETÊNCIA COMO UM ATRIBUTO PESSOAL

Numa perspectiva histórica, sobretudo na formação do homem grego na chamada educação clássica, o aluno ia à escola com o intuito de ler, escrever e contar, sendo esta, portanto, a competência que se esperava ao término de seus estudos básicos. No livro, O trivium, Joseph (p.32) remonta um passado no qual "Ler, escrever e contar constituíam o cerne não apenas da educação elementar, mas também a educação superior"

Nesse sentido, O Trivium consistia em prover o aluno de conhecimentos fundamentais ligados à mente humana como aprender a gramática, a lógica e a retórica, consistindo assim em um patrimônio cultural que caberia a pessoa receber para viver melhor.

Hoje, essa competência de ler, escrever e contar parece pouco diante de um cenário tão complexo de rápidas transformações e de avolumada informação, mas a escola sempre esteve pautada nessa perspectiva de formar pessoas competentes para o mundo. Portanto, a competência tem a ver com a pessoalidade e não a coisas.

> De modo geral, uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja. De alguém que tudo lê e tudo sabe, ou diz saber, mas nada consegue realizar, diz-se que é um incompetente (MACHADO, 2009, p. 26).

Nesta citação, o autor destaca que é preciso ter uma real noção sobre o que de fato seja competência, haja vista que essa, em seu sentido mais completo, é um atributo pessoal, considerando-se, desta forma que não há coisas ou objetos competentes. Além disso, Machado (2009) considera dois outros importantes conceitos, o âmbito e a mobilização, deixando claro que a pessoa não é competente para toda e qualquer situação ou contexto, pois para o pleno domínio da competência, a pessoa precisa mobilizar aquilo que ele domina num determinado contexto. Nesse sentido, formar um sujeito competente não fica limitado ao pleno domínio dos conteúdos das disciplinas, pois ainda que os dominem sob uma perspectiva isolada de um contexto, perde-se em significado. Ser competente, porém, é a capacidade do estudante relacionar os fatos aprendidos, advindos das disciplinas e não apenas destas e mobilizar suas estruturas mentais para resolver um dado problema.

Aliado às competências estão as habilidades, como sendo conceitos complementares que se inter-relacionam, a fim de realizar aquilo que se deseja. Se o professor tem como objetivo, por exemplo, um projeto de estímulo à leitura para seus alunos, a competência do conhecimento, portanto, seria uma ação dominante daquilo que se espera, tendo para isto de valer-se de um conjunto de habilidades ou ações que conduziriam esse estudante a adquirir a competência leitora.

E ler, no sentido que se propõe, hoje, está ligado a leitura de mundo, a um determinado fenômeno, a um problema aritmético, algébrico ou geométrico. Escrever, na mesma lógica, não está relacionado a apenas enviar um e-mail, uma carta, mas a uma escrita que possibilite o sujeito ser capaz de através dessa competência, exercer a sua

cidadania de forma convincente, consciente e crítica para resolver um dado problema. Do mesmo modo, contar não se resume, apenas, ao aspecto enumerativo, a contagem, mas ao narrar uma história sobre si mesmo ou sobre o outro, tendo a observância da prevalência dos aspectos éticos, sobretudo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na concepção de Machado (op.cit.) busca um resgate, uma reinterpretação de competências que não pareciam explícitas na escola e que, hoje, se afiguram como elementos essenciais da formação integral humana. Sendo assim, opõe-se a um currículo voltado apenas para o aspecto disciplinar e conteudista, fragmentado e que tem produzido resultados pouco satisfatórios. Há, nesse sentido, o entendimento de que as disciplinas são encaradas pela maioria dos estudantes como compartimentos isolados em si mesmos e sem nenhuma conexão com outras áreas e, desse modo, pretende-se romper esse ciclo vicioso que ainda domina os espaços escolares.

Refletir sobre a maneira pela qual a escola ainda se baseia, ancorada em princípios rígidos que se supunham ser o caminho adequado em um determinado momento histórico, não encontra mais sentido relevante para o momento contemporâneo. Estudar uma disciplina pela disciplina, sem a conexão ou trânsito com outras áreas do conhecimento, traduz-se em conteúdo pobre de significado e sujeita aos constantes questionamentos dos porquês dos alunos sobre a necessidade do aprendizado de determinados tópicos que lhes são apresentados pelo professor.

Diante disso, constata-se ainda uma cultura escolar baseada no tradicionalismo, cujo desempenho escolar satisfatório ainda é mensurado por meio de uma nota. A avaliação, parte integrante desse propósito, continua a servir como instrumento que simbolicamente representa uma ameaça contra o aluno, quando esta, em seu sentido mais abrangente deveria servir de parâmetro para assegurar, se de fato, o aluno atingiu os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor.

É nessa perspectiva que se faz necessária a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), à luz da BNCC, a fim de auxiliar na compreensão de que para haver uma mudança significativa na formação escolar, todos os segmentos da escola precisam estar engajados e orientados quanto ao tipo de cidadão se pretende formar para a sociedade. A premissa, portanto, baseia-se na concepção de competência, não apenas na visão de que basta ao aluno dominar manipulações algébricas em matemática ou esforçar-se para ter uma lembrança factual de determinado episódio histórico, se o mesmo não consegue associá-lo ao contexto da época nem o confrontar às implicações na realidade sobre qual faz parte. Por isso, o PPP precisa estabelecer essa ampla discussão curricular que esteja adaptada à constante modificação do cenário contemporâneo social que exige das pessoas, competências e habilidades para lidar com situações complexas e desafiadoras que surgem num frenético mundo de rápidas mudanças.

Nesse sentido, as disciplinas precisam estar a serviço dos cidadãos, não apenas

para mecanizá-los e robotizá-los a responder um determinado conteúdo fechado em si mesmo, mas que ensejem dotá-los de competências essenciais para, diante de situações que lhes exijam agir, possam mobilizar os conhecimentos adquiridos para resolver um problema ou tomar uma decisão de forma crítica e consciente. Nesse caso, ao abordar um currículo que esteja voltado para a aquisição de competências, habilidades atitudes e valores, a BNCC procura contemplar o ser humano em sua integralidade, observadas suas múltiplas dimensões tanto do ponto de vista individual como coletivo. Desta forma, não é competente uma pessoa que só olha para si e não se preocupa com o outro, ao mesmo tempo que não se faz competente uma pessoa que apenas olha para o outro e não enxerga a si.

Para Machado (2009, p. 37-38).

> Nada há de mais incongruente, inconcebível e contraditório do que um indivíduo competente absolutamente isolado de seus pares.......Ninguém se constitui como pessoa sem os outros: permanentemente agimos prefigurados, para os outros e com os outros.

Nessa ótica, para Machado (2009), espera-se que o sujeito ao expressar-se, seja corporalmente, artisticamente, oralmente, entre outras formas, possa também, compreender o outro, na medida em que se dispõe ao diálogo para a argumentação racional em busca de consensos, constituindo, assim um conjunto importante de competências para a formação do cidadão.

Portanto, para uma maior explicitação sobre o conjunto de competências elencadas na BNNC, seguem abaixo as qualidades que se esperam dos alunos ao longo da trajetória do ensino básico. Das discussões sobre a relevância da base, foram preconizadas 10 competências gerais para a etapa da Educação Básica. (BNCC 2017):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que

levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências gerais acima explicitadas reúnem características essenciais à formação básica de todos os cidadãos brasileiros e visam contribuir para um justo equilíbrio social entre as regiões brasileiras de modo a eliminar as discrepâncias existentes entre as diferentes regiões do país.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A BNCC, enquanto instrumento de lei propõe que o sujeito possa continuar aprendendo ao longo da vida, utilizando os conhecimentos para entender a realidade no seu mundo físico, social, cultural, digital e, além disso, poder nele interferir de maneira responsável. Ademais, um currículo voltado para a aquisição de competências não retira a importância do que é proposto nos componentes curriculares, pois os conteúdos funcionam como insumos para aprimorá-las. Pensar além dos conteúdos é o resultado que se espera, quando se estimula a curiosidade intelectual, a formulação de problemas e a testagem de

hipóteses.

A proposição de incluir itinerários formativos no currículo do ensino básico do ensino médio, amplia a possibilidade do aluno ir, ao longo de sua trajetória escolar, construir o seu projeto de vida, estabelecer vínculos de pertencimento na área de maior afinidade. O trabalho pedagógico é estruturado em torno de quatro eixos estruturantes (Empreendedorismo, processos criativos, investigação científica, mediação e intervenção sociocultural)

De igual maneira, a proposição de atividades pedagógicas que promovam a expansão do repertório cultural, a fim de que os alunos possam conhecer outras manifestações, respeitando-as, contribuem para promover a paz entre as pessoas e reforçar as atitudes de repúdio contra as injustiças e àquilo que se apresenta como diferente da nossa cultura.

O desenvolvimento da capacidade de se expressar em diferentes linguagens, possibilita aos alunos explorar um mesmo fenômeno enriquecendo-os com novos enfoques e possibilita que o outro possa compreender a comunicação.

Segundo Joseph, (2008, p.33):

> A linguagem se desenvolve a partir da natureza mesma do ser humano. Uma vez que somos racionais, pensamos; por que somos sociais, interagimos com outras pessoas; sendo corpóreos, usamos um meio físico. Inventamos símbolos para expressar a gama de experiências práticas, teóricas e poéticas que constroem a nossa existência. As palavras permitem-nos deixar um legado de nossa experiência para deleitar e educar aqueles que nos sucederem. Por usarmos a linguagem, engajamo-nos num diálogo com o passado e com o futuro.

Portanto, esse processo de comunicação precisa ser explorado na escola de modo a contemplar as suas variantes linguísticas e criar um ambiente de contextos significativos, quando da abordagem dos conteúdos nos componentes curriculares. Tal variação, contribui para tornar as aulas em práticas mais enriquecedoras, atraentes e mais compreensíveis do ponto de vista da aprendizagem dos alunos.

Uma outra competência importante, também ligada à linguagem, se refere à utilização e compreensão das ferramentas digitais da comunicação nas práticas escolares. Entretanto, este é, também, um fator pelo qual a escola deve se preocupar e trazer à tona para as discussões quanto ao uso indiscriminado das informações obtidas por esses meios. É importante que seja difundido e debatido no ambiente escolar uma conduta ética e responsável das ferramentas tecnológicas, a fim de ajustar-se aos princípios norteadores da legislação educacional brasileira os quais buscam a formação integral do ser humano.

A preparação para o mundo do trabalho é uma outra competência a ser trabalhada na escola, haja vista que o aluno precisa ter noção das relações que regem as atividades laborais. Todavia, essa compreensão não se traduz em fazer da escola um ambiente de treinamento para atender às exigências mercadológicas, porque tal interpretação reduziria à escola a um contexto meramente pragmático e voltado apenas para essas condições.

Essa competência deve ser entendida como aquela capaz de possibilitar aos educandos um preparo para seus projetos de vida num futuro próximo, ajudando-os quanto às suas aspirações, criando, portanto, perspectivas para que eles possam fazer suas escolhas de maneira crítica e responsável.

A argumentação, outra importante competência estabelecida na BNCC, se traduz numa poderosa aquisição do ser em formação em função do que ela proporciona. Neste sentido, as disciplinas exercem importante papel, pois são elas as responsavam por fornecer os subsídios retóricos necessários para a construção dos argumentos. Argumentar, porém, no sentido que se espera dessa competência está ligado ao fato desse discurso estar baseado em fatos e informações confiáveis para dar credibilidade às intervenções que se deseja alcançar. Entretanto, espera-se para além desse atributo, a capacidade de decidir, pois o mero voluntarismo ou declaração de intenções ou de opiniões sobre o querer transformar algo, sem decidir um caminho, uma direção, não contribui para encerrar o ciclo de uma determinada situação a ser resolvida e não atinge, pois, a competência esperada.

Outra importante competência a ser discutida e trabalhada na escola se refere ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Da herança da escola tradicional, essa questão sempre esteve relegada a um assunto sobre o qual não deveria ser tratado, porque à escola caberia a função de ater-se aos conhecimentos das disciplinas, à realização de provas e ao cumprimento de tarefas. Porém, da escola que se espera, hoje, não deve dissociar as questões emocionais que interferem na vida das pessoas, pois, de certo modo, seria um contrassenso ao se propor como diretrizes uma educação integral e prescindir dessa abordagem. É preciso ter a compreensão de que o homem é um ser social, biológico e, sobretudo, emocional e é na escola que todos esses elementos constitutivos do ser humano se afloram e tal ambiente deve ser preparado para acolher a todos quantos dela necessitem de apoio.

O respeito, a solidariedade e a cooperação, também, estão na lista de competências que se espera do aluno para a sua formação integral. A expressão de si e a compreensão do outro num contexto de diversidade, entre os quais envolve as questões de gênero, de credo religioso, as de cunho étnico raciais, colocam a escola frente a um cenário complexo de tensões que a sociedade atual precisa enfrentar e a ela cabe essa função de exercê-la em sua plenitude. Repudiar atitudes que exponham o outro a condições humilhantes e vexatórias, não se omitir frente a essas questões e não se indignar às situações de injustiça e desrespeito ao próximo, devem ser atitudes que não se pode tolerar no ambiente de formação escolar e tais desvios da personalidade precisam ser combatidos. Em contraposição a isso, cabe à escola a tarefa de promotora da paz e a do exercício do convívio harmônico entre os que expressam as suas diferentes maneiras de entender o mundo.

E tão importante quanto às demais, a competência ligada a atitude cidadã, ética e responsável fecha o ciclo das atitudes intencionadas para o currículo básico dos estudantes

brasileiros. É importante ter a compreensão de que as ações tomadas por todos estão imersas numa questão planetária, portanto, não isolada. Por essa razão, o aluno deve ser preparado para agir no mundo de maneira crítica e responsável de modo a pensar nas futuras gerações.

Dessa forma, a narrativa contida nesse artigo, não esgotou aqui todas as pautas alusivas aos ideais de qualidade na educação que se espera, todavia, buscou encontrar em referenciais teóricos e na legislação educacional vigente uma compreensão para iniciar um processo de reorganização na escola, através do seu Projeto Político Pedagógico. Essa materialização deve ser alimentada pelo desejo de um sonho possível no qual todos os envolvidos, professores, alunos, sociedade civil organizada, percebam que a educação de qualidade deve ser um compromisso de todos.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. M. G. G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOAS, B. M. D. F. V. **Avalaiação formativa:** Práticas inovadoras. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado.** Brasília, DF: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da**. Brasília: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Base Bacional Comum curricular**. [S.l.]: [s.n.], 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anisio Teixeira**. [S.l.]: [s.n.], 2020.

CARNEIRO, M. A. **BNCC fácil:** decifra-me ou te devoro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

DELORS, J. **Educação:** Um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prpatica da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.Coleção Leitura. São Paulo: Paz e terra, 1996.

JOSEPH, M. **O trivium-As artes liberais da lógica, da gramática e da retórica**. São Paulo: É realização, 2008.

MACHADO, N. J. **Educação, competência e qualidade**. SÃO PAULO: ESCRITURAS, 2009.

MACHADO, N. J. https://www.nilsonjosemachado.net/. **Nilson José Machado**, 10 out. 2020. Acesso em: 10 outubro 2020.

MARQUES, T. C. D. N. **O voto feminino no Brasil**. 2. ed. Brasília: Edicões Câmara, 2019.

PARO, V. H. **Gestão democrpatica da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CAPÍTULO 16

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS APRENDIZAGENS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Data de aceite: 03/04/2023

Eva Adriana da Luz Leite Craco
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
0000-0001-7413-793
http://lattes.cnpq.br/8692384421484627

Marialva Moog Pinto
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
0000-0002-9898-8576
lattes.cnpq.br/0827920077915061.

RESUMO O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em andamento no período de 2021/2022. A pesquisa tem como objetivo analisar como as brincadeiras contribuem para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nos centros de Educação Infantil no município de Lages. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que toma um Centro de Educação Infantil municipal, em Lages-SC, como contexto de pesquisa. Os sujeitos participantes serão cinco (05) professores da Educação Infantil efetivos na rede, que serão entrevistadas. A análise dos dados coletados será por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Flick (2012). Convém auxiliar os professores com a colaboração deste estudo, no que diz respeito aos apontamentos levantados ou no mínimo provocar uma reflexão sobre a oportunidade de agregar em suas aulas essa ferramenta pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE Brincadeiras. Aprendizagens. Desenvolvimento. Educação Infantil. BNCC.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu ao perceber que a Educação Infantil é, em muitos casos, um espaço, onde as crianças são impedidas muitas vezes, de vivenciar e explorar as potencialidades dessa etapa da vida, tão específica, que podemos chamar de infância. Neste caso, torna-se necessário refletir se as brincadeiras, vem sendo utilizado nas práticas pedagógicas como instrumentos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A relevância da pesquisa direciona-se ao efeito do brincar em vários aspectos

tais como: psicológico, filosófico, social e pedagógico. Também preocupa-se com a importância de ter educadores com formação que acima de tudo compreenda o potencial das brincadeiras neste primeiro contato com a escola, e os benefícios que o mesma proporciona desde a infância até a idade adulta. Problematizar e alertar os educadores para a plena compreensão sobre o desenvolvimento e as aprendizagens por meio das brincadeiras na escola, é sem dúvida a meta fundamental desta proposta.

A pesquisa tem como objetivo analisar como as brincadeiras contribuem para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil nos centros de Educação Infantil no município de Lages.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e exploratória que utiliza as entrevistas semiestruturadas como instrumentos para coleta de dados que contemple a questão da pesquisa. Os sujeitos participantes serão 5 professores que trabalham em um Centro de Educação Infantil Municipal de Lages, atendendo crianças de 0 a 6 anos. A partir dos dados coletados, realizar-se-á uma análise de conteúdo sobre os dados coletados, a qual é definido por Flick (2012) como um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem de produtos de mídia a dados de entrevistas. É um método empírico para descrição sistemática e intersubjetivamente transparentes características substanciais e formais das mensagens.

O *locus* da pesquisa será um centro de Educação Infantil da cidade de Lages/ SC.O Centro atende 78 crianças, de zero a seis anos. Nas turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré-escolar I e II, em tempo integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Entende-se que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, o/a educador/a precisa estar preparado/e ter consciência da importância do seu papel na Educação Infantil e proporcionar aulas prazerosas, criativas, diferentes, aulas estas sem cobranças excessivas, sem traumas, gritos, atropelos, pois estamos trabalhando com indivíduos em pleno desenvolvimento. Ao tratar da prática pedagógica pautada na ludicidade Freire (1996, p.13) defende que "sua prática deverá ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor da sociedade e da simplicidade inerente ao sabor da competência".

A pesquisa surge pela percepção de que a cada dia a Educação infantil tem se tornado um espaço pouco vibrante. A criança tem uma vida que pulsa curiosa, com inúmeros "por quês", ela lê o mundo em todas as suas perspectivas, e analisar com rigor a vida adulta em todos os seus detalhes. Se a criança for impedida de vivenciar essa etapa

que chamamos de infância em toda sua potencialidade, estaremos causando danos que não teremos como retomar nas demais etapas da vida humana.

Nesse sentido, o/a profissional da educação consciente do seu papel e da responsabilidade de ter nas mãos a formação das crianças, torna-se humilde, tolerante, generoso, alegre e está sempre em busca de novos conhecimentos. Compreende-se que não são somente as atividades e educadores que devem promover um ensino divertido e interessante, a escola também deve ser um espaço aconchegante e alegre. Conforme Freire (1996, p 37), referindo-se ao tipo de escola que ele sonhava: "Sonhamos com uma escola que sendo séria, jamais vive sisuda [...], que se dedique ao ensino de forma competente e dedicada, séria e competente ao ensinar, seja uma escola geradora de alegria". É exatamente desta escola sonhada por Freire que a educação infantil precisa ser alegre e geradora de conhecimento, pois dessa forma com certeza, contribuirá para o bom desenvolvimento dos alunos, desempenhando o papel de escola competente.

Estabelecer um vínculo de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites de forma sincera, clara e objetiva dão o tom de qualidade da interação entre o professor e as crianças. O educador consciente deste vínculo que para a criança é fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas como fonte de aprendizagem e conhecimento. A criança tem suas prioridades de aprendizagem: a professora sensível que conhece sua turma estará atenta a este potencial, especialmente no brincar, e vai levá-lo em conta no seu planejamento.

É necessário também lembrar e estar consciente do fato de que as crianças quando brincam podem se envolver em processos mentais que consomem energia. (WOODHEAD,1988, apud MOYLES,2000, p. 119). Por isso a importância do/a educador/a conhecer sua turma para poder planejar atividades adequadas e entender a brincadeira como fonte potencial que promovam a aprendizagem e conhecimento.

Segundo De Bortolin (2002, p. 11) "é importante que o professor repense a prática pedagógica, proporcionando tempos, espaços e matérias que alimentem ainda o repertório lúdico cultural das crianças, transformando o espaço vivo de apropriação, reprodução e essencialmente a produção". Entendemos que o/a educador/a que realiza seu trabalho na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. O brincar na Educação Infantil pode oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância dessas atividades para a aprendizagem na Educação Infantil, procurando provocá-lo, para que insira o brincar em seus projetos e planejamentos educativos, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 02).

Diante disso, esse estudo tem a pretensão de contribuir a futuras pesquisas com um conteúdo sólido, embasado em obras e autores, e sob supervisão acadêmica. Além

disso, apresenta levantamento de dados e análises relevantes sobre o brincar na Educação Infantil, o que vem ao auxílio dos pesquisadores, alunos e professores interessados ou pertencentes a essa área, para os que buscam inspiração e uma nova perspectiva sobre a importância das brincadeiras, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acima quer evidenciar ao professor da Educação Infantil a importância de ter em seu planejamento momentos para o brincar, compreendendo a importância que tais atividades têm no processo de desenvolvimento crianças da Educação Infantil. Entende-se que o/a Educador/a que realiza seu trabalho nessa perspectiva observa as crianças brincando e potencializa essa ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho.

A importância da pesquisa diz respeito ao efeito do brincar em vários aspectos tais como, psicológico, filosófico, social e pedagógico. A relevância do estudo também está no desenvolvimento de conteúdo agregador para os pesquisadores, docentes e educadores com formação para realizar atividades lúdicas dentro e fora das salas de aula, a pesquisa apresenta elementos que contribuem para o estudo e compressão do espaço lúdico, como fundamento da docência infantil, e que acima de tudo compreendam a potência do brincar neste primeiro contato com a escola, proporcionando a crianças os benefícios que o mesmo proporciona desde a infância até a vida adulta. Desse modo, este trabalho vem no auxílio da formação dos educadores para uma plena iniciação das crianças na escola, com um entendimento da importância das brincadeiras é sem dúvida a meta fundamental desta proposta.

A oportunidade do trabalho encontra-se na realização de um estudo voltado para as brincadeiras com o intuito de evidenciá-las como ferramenta pedagógica de grande relevância no cotidiano de professores e crianças da educação infantil, bem como apresentar o que a legislação vigente nos mostra sobre a importância do brincar. E principalmente, a produção e concretização desse trabalho, proporcionaram a aluna grande realização pessoal, profissional e acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Infantil: técnicas e jogos pedagógicos**. 10. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

DALLABONA, Sandra Regina, MENDES, Sueli Maria Schimit. **O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar** – Revista de divulgação técnico – científica do xxICPG, V.1, n. 4, p. 107 – 112,2004.

DE BORTOLI, J. A. **O. Múltiplas linguagens: as crianças e a brincadeira.** Belo Horizonte: UFMF, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Atual, 1996. MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 17

COLONIALIDADE E FALOCENTRISMO - EDUCAÇÃO ENQUANTO OLHAR

Data de aceite: 03/04/2023

Lariane Fedrigo
Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Graduação em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), - Pós-Graduação - Especialização - Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), Pós-Graduação em Pedagogia da Alternância na Profissionalização Rural pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen (URI) – Docente da rede de Educação Básica de SC

Não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento desta visão de mundo [androcêntrica], e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em gêneros relacionais, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra caracteristicamente masculino; e instituir a diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gênero, construídos como duas essências sociais hierarquizadas.

BOURDIEU, 2002, p. 43

O presente estudo conceitualiza o conceito de colonialidade, sua história como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização, sendo a apropriação da natureza e de exploração territorial. Uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. A objetividade do trabalho é apresentar os conceitos de falocentrismo, qual sua definição exposta ainda no mundo atual, os retratos das culturas a luta por espaço e direitos igualitários. Analisar a presença do falocentrismo na cultura a luta das mulheres em busca equivalência. Quais os conceitos trabalhados pela educação do falocentrismo no âmbito escolar. Sendo uma pesquisa qualitativa, com análises bibliográficas, constatando a frequência do falocentrismo nas identidades culturais.

A presença do falocentrismo muito presente na sociedade e nas culturas é ainda a luta por espaço em sociedade, sobre a sexualidade feminina têm sido tratados ao longo dos séculos e, consequentemente, o lugar da mulher nas relações sociais e a questão de equivalência. Os movimentos femininos, os que reivindicam as diversidades sexuais, femininas e masculinas, as novas organizações familiares, rever conceitos e pensar em novas formas de subjetivação não dominadas pelo falocentrismo.

Consideramos importante contextualizar que para Quijano (1997) o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno.

Com o contexto de colonialismo a chegada de várias culturas, pode ser entender o domínio grande do falocentrismo nas culturas que são presentes até no momento atual. Destacando o falocentrismo a partir de um sexo a ser definido em oposição ao outro, numa lógica instaurada pela cultura e que deve ser aceita e até, fundamentalmente os anos 1960, tendeu a ser como natural. Assim, por esse prisma, o sexo forte, o masculino, deve dar suporte e manter em controle o frágil e compulsoriamente subalterno sexo feminino.

Em realidade, a vivência e continuada num universo sustentado por esse referencial e por interações sociais fortemente marcadas por tais pressupostos faz com que os gêneros estejam escritos corporalmente, no mais íntimo de cada um dos sujeitos e sejam então sentidos como naturais. Assim, o inconsciente sexuado estrutura-se historicamente por nascer das interações sociais que vão cristalizando as oposições características da dominação masculina e circunscrevendo ao homem a função de dominação e à mulher a condição de dominada.

COLONIALIDADE

A colonialidade para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990 foi concebida e explorada, Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de descolonização e as lutas pela libertação na África e na Ásia.

O colonialismo histórico, dos recursos naturais se legitimava pela força e supremacia político-militar do estado colonizador, no contexto de colonialidade na apropriação da natureza, há outros mecanismos de poder que promovem a aceitabilidade da exploração territorial, dentre os quais se destacam consideração, como vantagem comparativa no mercado mundial. A extração de riquezas naturais, discurso da disponibilidade de terras

vazias, degradadas e inexploradas, necessidade de tornar o território economicamente produtivo, criação da ideia, força de que o progresso e o crescimento econômico se atrelam à extração de riquezas naturais. Conciliação e harmonia entre exploração capitalista da natureza e preservação ambiental e integração dos produtos primários à economia global como forma de pavimentar o caminho para era moderna.

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias.

A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. Embora a modernidade/colonialidade tenha logrado avançar nessas diferentes frentes, Escobar (2003) assevera que, no interior dessa corrente de pensamento, há três áreas de grande importância que têm permanecido sem uma adequada discussão, a saber: as relações de gênero, uma abordagem da apropriação da natureza e do meio ambiente, e, por último, mas não menos importantes, a necessidade de se construir imaginários econômicos capazes de a ancorar lutas concretas contra o neoliberalismo.

A modernidade/colonialidade, se procurará compreender a inserção de novos territórios nos circuitos de acumulação do capital como expressão de uma das lógicas da colonialidade. Para isso, se lançará mão da ideia de que há uma colonialidade na apropriação da natureza, entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente, quanto como expressão de processos concretos de expropriação territorial que sustentam a lógica prevalecente da acumulação capitalista e mantém em funcionamento o sistema-mundo colonialmoderno.

A colonialidade na apropriação da natureza se refere, portanto, à existência de formas hegemônicas de se conceber e extrair recursos naturais considerando-os como mercadorias, ao mesmo tempo em que representa o aniquilamento de modos subalternos de convívio com o meio ambiente, bem como a perpetuação e justificação de formas assimétricas de poder no tocante à apropriação dos territórios.

Pode-se afirmar que o grupo Modernidade/Colonialidade integra-se na percepção da colonialidade do poder, saber, ser como estruturantes das relações políticas globais. Aníbal Quijano possui um papel de destaque na teorização do grupo, uma vez que definiu a colonialidade do poder. Em suas palavras:

> La colonialidade es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/énica de la problación del mundo como piedra anguar de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existência social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de America (QUIJANO, 2000: 342).

A expansão territorial e a dominação político-econômica das colônias foram condição indispensável para o desenvolvimento do capitalismo. No cenário atual, prescindindo de uma dominação política de corte colonial que desconhece a soberania dos povos, as grandes corporações empresariais e os conglomerados financeiros têm se valido do poder econômico para expandir e incorporar novos espaços nos circuitos de acumulação do capital. Os capitais para a produção brasileira de agrocombustíveis podem exemplificar a continuidade da incorporação de novos territórios na lógica de acumulação capitalista, além de evidenciar a vigência de uma colonialidade na apropriação da natureza, tendo em vista que os recursos naturais são vistos como vantagem comparativa capaz de garantir a integração à economia global.

FALOCENTRISMO

O estudo da masculinidade na obra de Freud exige a dissecação em separado de momentos distintos de sua produção teórica nos quais ora o conceito de masculinidade enquanto atividade (Freud, 1915; 1930), ora o complexo de a forma de amar dos homens a relação destes com a civilização ou como uma neurose tida por ele como a mais própria do masculino, a neurose obsessiva nos quais, ao conceituar sobre a feminilidade, ele tece também concepções sobre a masculinidade.

Embora haja, portanto, ocasiões em que o masculino aparece em maior evidência, Freud se concentre numa discussão pormenorizada do conceito de masculinidade ou mesmo da constituição da sexualidade masculina. Parece nítido o fato de a feminilidade ter sido trabalhada por ele com muito mais zelo do que a masculinidade.

A reflexão de mundo estruturado a partir dessa lógica opositiva delega ao homem o domínio do espaço público e direciona indelevelmente a mulher ao espaço privado ou a extensões desse como são os serviços sociais e educativos e o universo das artes. Nesse sentido, na estruturação da divisão da sociedade deve-se partir de três premissas básicas: as funções convenientes às mulheres devem estar circunscritas aos prolongamentos da esfera doméstica, uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e ao homem cabe o monopólio da manutenção de todo o maquinário e dos objetos técnicos.

Atuamente o falocentrismo ainda seja uma marca da cultura ocidental, já são perceptíveis mudanças significativas que indicam um arrefecimento desse paradigma, e talvez, o principal fator indicativo desse processo seja o fato de a dominação masculina, contemporaneamente, necessitar de justificativa. Há um movimento crescente, desde

os anos 1960, no sentido da incorporação das mulheres às funções públicas bem como, também, da assunção por parte dos homens de desejos antes tidos como apenas femininos. Entretanto, embora haja uma maior possibilidade dos sexos de transitarem por ambos os espaços, ainda tende-se a entender que cabe ao homem o domínio da cena pública, pois se à mulher é permitido exercer funções anteriormente tidas como próprias apenas a homens, ainda são direcionados predominantemente aos homens nas áreas tradicionalmente masculinas.

Analisamos algumas identidades culturais com a apresentação do Falocentrismo, com suas contribuições referenciais, destacando a presença de uma sexualidade no dominio em espaço. O falocentrismo, que se refere à construção sociocultural que leva a uma assimetria de poder entre os sexos. Esta dimensão explica a função história que a sociedade patriarcal confere às mulheres, onde o masculino e o feminino são concebidos de forma diferenciada ocupando, alguns, papéis de poder e reconhecimento e, outros, papéis de submissão e servidão. Neste caso, a representação simbólica do fálico refere-se ao sentido do viril do homem, geralmente branco e católico ou protestante, que impõe seus desejos e vontades dentro de uma sociedade socialmente estratificada e diferenciada étnica e sexualmente.

Destacamos a cultura do meio rural e sempre focalizando basicamente o setor produtivo, vinculando o desenvolvimento rural às potencialidades do setor agrícola, o que gerou um grave problema de exclusão, tanto de territórios como de grupos sociais, marginalizados deste processo (STROPASOLAS, 2006, p. 31). Outros valores não foram contemplados tais como: capital cultural das populações rurais, seu patrimônio histórico, os recursos naturais e a rede de relações sociais existentes no espaço rural (STROPASOLAS, 2006, p. 36).

Spanevello (2008) assinala que há um diferencial no preparo da sucessão nas propriedades pelos pais, em se tratando de filhos homens ou mulheres. Desde cedo, aos filhos homens cabe o acompanhamento das atividades agropecuárias em companhia dos pais e irmãos mais velhos. Já para as filhas fica o papel de serviços da alimentação, na horta e pomar, considerados de maior facilidade.

> Assim como existem diferenças nos processos de socialização e nas oportunidades de inserção na atividade agrícola para rapazes e moças (Freire, 1984; Woortman, 1995; Brumer, 2004; Paulilo, 2004), eles e elas diferenciam-se também nas representações sobre a vida no meio rural, sendo as moças mais críticas e com posições mais negativas do que os rapazes. A posição mais crítica das mulheres decorre da desvalorização das atividades que desempenham na agricultura familiar e pela invisibilidade de seu trabalho (Paulilo, 2004), mas também pelo pouco espaço a elas destinado na atividade agrícola comercial, onde atuam apenas como auxiliares (BRUMER, 2004) (BRUMER, 2007, p. 5).

A reflexão da cultura do êxito rural, voltada a presença feminina se encontra ainda a mulher como algo doméstico e na criação dos filhos, sem muito espaço na propriedade

ou na busca de trabalho fora do meio rural para ter uma renda a mais, entendida como valorização perante meio feminino. Destacamos que a presença masculina no meio rural é ainda muito forte o poder referente ser homem e traças o meio de quando nasce e assim casando. O homem como dominante do dinheiro e a propriedade em muitas questões de meio por ser algo da cultura. Muitas mulheres nunca viram o dinheiro de trabalho, sempre passando pela presença masculina, do poder do homem perante a família.

A história brasileira possui grande influência da **cultura africana e indígena**. Os negros escravizados incorporaram elementos da sua cultura à sua nova realidade, completamente diferente do que vivenciava, o que originou uma nova categoria, designada pelos historiadores como cultura afro-brasileira. Ao longo dos anos, essa herança histórica foi esquecida e até mesmo negada. No entanto, cada vez mais tem se buscado contar essa parte da história, tão importante para a construção da identidade brasileira.

O processo de trabalho escravo, o negro foi submetido e subjugado durante anos; o direito à sua liberdade foi negado em todas as dimensões, como escreveu Mattos (2012), que mesmo após atingirem os anos trabalhados, necessários para a liberdade, eles teriam que criar meios para sua subsistência e ainda sofriam preconceito:

> O preconceito se fazia presente, inclusive na Constituição do Império, que os impedia de adquirir direitos eletivos. Podiam somente participar de eleições primárias. Também não podiam se candidatar, sendo-lhes proibido o exercício de cargos como jurado, juiz de paz, delegado, subdelegado, promotor, conselheiro, deputado, senador, ministro, magistrado ou referentes ao corpo diplomático e eclesiásticos. (MATTOS 2012, p. 124).

Quando conseguiam fugir de seus proprietários, os escravos criavam pequenas comunidades independentes, os chamados quilombos; esses locais ficavam, geralmente, não tão distantes das cidades, pois havia a necessidade de comercialização, para terem formas de sustento garantidas. Os movimentos abolicionistas defendiam as causas dos escravos gratuitamente, a fim de conseguirem a liberdade de seus proprietários. O movimento recebeu apoio de alguns núcleos importantes da sociedade da época, como jornalistas, estudantes, ferroviários e caixeiros, pois o interesse maior seria a abolição da lei da escravatura.

Em 1500, quando o Brasil foi descoberto, os índios já habitavam o território. Os portugueses, então, por se sentir uma raça superior e ter um costume totalmente diferente, trataram de aculturar os índios, com seus costumes e religião católica. Porém, os índios não se subordinaram; assim, a resistência à escravização levou a batalhas sangrentas com os colonizadores, ao longo de todo processo de ocupação do território brasileiro, eliminando grande parte da população indígena. Em decorrência disso, os africanos acabaram por se tornar o principal contingente a fornecer força de trabalho escrava, a partir do segundo século da conquista.

O povo indígena, basicamente desde a descoberta, vive da natureza e do que

ela pode proporcionar, como caça, pesca, cultivo de alguns cereais, tubérculos, raízes e leguminosas que fazem parte da dieta originalmente brasileira, como mandioca para a produção de farinha, batata doce, amendoim e o milho.

> Os índios brasileiros, apesar das influências sofridas de outros povos, em sua maioria, mantiveram seus costumes e pequena parte de suas terras; sendo assim, foi necessário incluir, nos moldes da educação brasileira, um campo em que se trata "do índio para o índio" (TERENA, 2015, s/p), resgatando-se alguns costumes e atribuindo-se outros da sociedade moderna, para garantir seu futuro.

Neste contexto se deparamos com a pobreza a falta de recursos e a disponibilidade das famílias, em sua cultura regional. Com toda essa contextualização e sua história a marca da mulher e seu espaço se torna muito desigual, perante o mundo atual, pela questão do falocentrismo está muito presente nesses territórios. É analise de reflexão para uma melhor contextualização. A partir dessa lógica opositiva delega ao homem o domínio do espaço público e direciona indelevelmente a mulher ao espaço privado ou a extensões desse como são os serviços sociais e educativos e o universo das artes.

No Brasil, as primeiras três décadas do século XX foram determinantes no rompimento de comportamentos e papéis antes esperados da mulher. Durante a década de 1950, aumentou a participação feminina no mercado de trabalho formal que exigia um maior nível de escolaridade e de qualificação profissional, sobretudo, nas profissões de enfermeira, médica e assistente social, professora, etc. Mesmo assim revigorava a ideia de incompatibilidade entre profissão e casamento, pois, trabalhando a mulher deixaria de lado os cuidados domésticos – casa, filhos e marido – ameaçando a estabilidade do matrimônio. (BASSANEZI, 1997).

Na sociedade brasileira, devido às tradicionais patriarcais, houve muita influência da colônia portuguesa e o casamento foi bem semelhante aos que aconteciam na Europa. Para Goldber (1984), no Brasil – colônia a Igreja Católica, para combater o concubinato (forma de união predominante nas camadas rurais e populares), defende a família patriarcal, como o principal modelo de poder na organização familiar, em que só se admitia o prazer e o desejo sexual do homem fora do lar com prostitutas ou mulheres pobres (brancas, negras, índias e mestiças), por isso elas se tornavam a companheira sexual preferida para o homem branco e também para a iniciação sexual dos meninos. Para Parker (1991, p.58)

> O patriarcalismo no Brasil não foi simplesmente uma forma de organização social familiar e social, foi também uma construção ideológica, onde os conceitos de homem e mulher foram definidos em termos de oposição; o homem como um ser forte, ativo, viril e com potencial para violência; e em contrapartida, a mulher como um ser inferior em todos os sentidos: mais fraca, dócil, bela e desejada, mas de qualquer forma, e em qualquer posição social, sujeita à absoluta dominação masculina.

Nesse sentido, na estruturação da divisão da sociedade deve-se partir de três premissas básicas: as funções convenientes às mulheres devem estar circunscritas aos

prolongamentos da esfera doméstica, uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e ao homem cabe o monopólio da manutenção de todo o maquinário e dos objetos técnicos. A individualidade de cada sujeito e suas aptidões pessoais não devem ser levadas em consideração no momento da delegação dessas tarefas a homens ou a mulheres, pois sobre a égide do falocentrismo naturaliza-se a divisão sexual e direciona-se os sexos a funções nitidamente demarcadas e necessariamente contrárias, estando presente na cultura regional da dominação do sexo masculino.

O privilégio masculino é, desse modo, também, uma grande armadilha, pois a divisão dos papéis sexuais de sociedades androcêntricas acaba por fazer com que a tensão acompanhe permanentemente o homem, e ele se veja correntemente envolto em situações de prova da virilidade. Como as mulheres, os sujeitos de sexo masculino são expostos também ao processo que dá um *status* transcendente a injunções sociais, que passam a ser tidas como inevitáveis e são aceitas, portanto, como um destino. Logo, a dominação masculina impõe-se a ambos os sexos como necessária e suas disposições, ao serem internalizadas, deixam de ser vistas como uma exterioridade, passando a serem concebidas como uma identidade.

Assim, na forma de organização familiar, o sexo passa a ser concebido como condição fundamental à reprodução, ou seja, uma atribuição natural da procriação e formação da família nuclear. Pela procriação, caberia a mulher uma educação diferenciada na família, no sentido de que, desde cedo, deveriam ser preparadas ao casamento e a submissão aos maridos, ao cuidado do lar, dos filhos.

Ao passar dos anos e a busca por igualdade os genêros buscaram seus espaços perante sociedade e politica, cada a luta pelos seus direitos e a igualdade entre as partes. Como a educação como espaço de perguntas e respostas conduz, a diversidade entre os gêneros presentes ainda no século XXI.

EDUCAÇÃO ENQUANTO OLHAR

Retratar referente a colonialidade no século XXI é uma grande responsabilidade resgatando sua história, perante classe escolar com um olhar no falocentrismo, ainda presente em muitas culturas regionais e local. Conforme os autores citaram acima a presença do falocentrismo, está ainda muito presente nos âmbitos de família, trabalho, sociedade e cultura local que cada ser humano está inserido.

Buscamos analisar como educação enquanto olhar, pode contribuir para que a presença do falocentrismo, para assim perder cada vez mais suas forças perante famílias, sociedades e cultura, em um olhar na colonialidade e de igualdade.

O mundo estruturado a partir dessa lógica opositiva delega ao homem o domínio do espaço público e direciona indelevelmente a mulher ao espaço privado ou a extensões desse como são os serviços sociais e educativos e o universo das artes. Nesse sentido,

na estruturação da divisão da sociedade deve-se partir de três premissas básicas: as funções convenientes às mulheres devem estar circunscritas aos prolongamentos da esfera doméstica, uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e ao homem cabe o monopólio da manutenção de todo o maquinário e dos objetos técnicos.

Em regimes democráticos, a participação ativa e livre dos indivíduos em temas que circulam na esfera de discussão pública é um dos princípios fundamentais de uma educação transformadora. Não se prepara o sujeito para a vivência democrática e cidadã excluindo-o da reflexão crítica de temáticas caras a seu tempo. A partir disso, buscamos compreender, por meio de premissas de uma educação.

Para tanto, indagamo-nos sobre o papel que discussões sobre gênero e diversidade sexual desempenham na escola e na construção de uma sociedade mais justa e equânime, refletindo sobre as consequências de se promover interdições na educação escolar em temas fundamentais ao equilíbrio de forças sociais.

É fato que a educação formal brasileira é reflexo da sociedade que fomos constituindo (e nos constituindo) ao longo de nossa história: Na visão de Silva (2021, p. 5), "o diálogo é o balizador de uma educação que se pretende libertadora, enquanto o antidiálogo transforma as relações humanas em práticas autoritárias e aprisionadoras" que exercem força centrípeta sobre o discurso. Nessa perspectiva, as interdições sobre a temática gênero na escola brasileira, como prática autoritária de antidiálogo, visa perpetuar modos de relação que desequilibram forças sociais ao tentar reprimir e silenciar modos de ser e de existir.

Nessa perspectiva, percebemos o espaço escolar como um palco de disputa de poder utilizado pelos Estados-nação para a manutenção de um sistema patriarcal, tendo em vista que "currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino", o que significa tanto a possibilidade de exclusão e controle de temas capazes de causar (des)equilíbrios nas correlações de forças sociais quanto a inclusão de temas ou perspectivas capazes de manter o estado de coisas (ABUD, 1998, p. 25). Logo, é perceptível a fragilidade do sistema educacional brasileiro para promover igualdades de gênero. Contrariamente, o que percebemos são práticas atuantes no gerenciamento de artifícios sexistas que mantém a escola distante dos preceitos de escola inclusiva e equânime de que falávamos há pouco.

E enquanto discussões que fomentem a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual não se tornam parte integrante do currículo, muitos professores se questionam sobre como adentrar neste terreno espinhoso que hoje parece dominado por grupos que ameaçam, oprimem e até tentam criminalizar a profissão do professor. De nosso ponto de vista, professores de português (mas não apenas eles) ocupam uma posição privilegiada para resgatar e levar distintas vozes sociais para a sala de aula, com o intuito de examiná-las com os seus alunos. Não se trata, portanto, de aula sobre x ou y, mas da análise de discursos que atravessam a sociedade e cujos sentidos precisam ser desvendados criticamente pelo leitor proficiente.

Filiada a essa perspectiva, Felicíssimo (2020, p. 53) argumenta a favor da entrada da temática na escola e lembra que a desigualdade de gênero é responsável por inúmeros problemas sociais, como a diferença a menor dos salários recebidos pelas mulheres (ainda que desempenhando as mesma funções) e a menor possibilidade de participação delas na vida política, além das mulheres serem "as maiores vítimas de violência doméstica; de assédio no trabalho e de violência sexual"; sendo ainda as "que mais morrem em decorrência da violência empreendida por parceiros ou parentes homens", o que torna não apenas pertinente, mas urgente desconstruir estereótipos de gênero na Educação Básica.

Neste ponto do texto, acreditamos ter criado condições para responder à questão colocada no início deste estudo: que papel discussões sobre gênero desempenham na escola e na construção de uma sociedade mais justa e equânime? Entre inúmeras possibilidades, destacamos o imprescindível papel de desconstruir estereotipias, revisitar pré-construídos, fomentar o respeito mútuo, dirimir preconceitos e desenvolver uma consciência crítica coletiva capaz de levar os estudantes a olharem para si e para o outro como partes integrantes de um mesmo corpo social, orientando as novas gerações para o ideal da igualdade dentro da diversidade.

Ao compreender que a escola é um espaço de construção de conhecimentos com dimensão formadora - informadora, entende-se que a mesma deve, entre outras questões, proporcionar discussões de elaborações de projetos que envolvam toda comunidade, buscando assim combater ou minimizar os diversos problemas que surgem em seu ambiente.

Isso posta entende-se assim que, no ambiente escolar é necessária uma permanente reflexão acerca dos desafios que surgem na realidade social cotidiana. Sobre essa questão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a educação escolar (1999, p.34) é tida como uma prática para que:

> [...] todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Diante de tantas lutas, dificuldades e limitações históricas, as mulheres souberam enfrentar desafios para conseguirem estudar, dadas as imposições patriarcais que determinavam ao feminino a inferioridades nas esferas públicas. Sobre tal questão, Zúñiga (1994, p.290) afirma que:

A condição social da mulher deve ser entendida no contexto sociocultural que rege a vida e o comportamento de todos. Aí se revelam preconceitos tradicionais que colocam a mulher numa posição secundária em relação ao homem. Ela tem que ser leal, submissa, doce, fiel e complementar. A família é a instituição que define a vida da mulher, porque ela é fundamentalmente, filha, esposa, mãe. Ela tem uma função tão absorvente na reprodução

social que limita sua participação na produção e nos processos políticos e comunitários. A mulher é formada para ser esposa e mãe.

Com o movimento feminista, as mulheres passaram a questionar a naturalização da sua condição social, sobretudo, quanto ao seu papel de esposa, mãe e dona-de-casa (ROCHA-COUTINHO, 1994), consequentemente provocando profundas mudanças nas relações de gênero (entendidas como as representações de feminilidade e masculinidade social e culturalmente construídas).

Assim, pode-se constatar que, mesmo com todas as mudanças históricas, muitas mulheres continuam a ser formadas para assumir os tradicionais papéis de gênero. Esse fato ainda se constitui numa barreira cultural para sua escolarização, especialmente, as que são pertencentes a famílias de classes populares. A educação incluindo seu espaço escolar conforme suas atividades pode trazer a história demarcada pela colonialidade e assim entrepassando pelo falocentrismo presente nas diversas culturas, como atividades a ser reforçada em seus espaços para uma sociedade de mais igualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conceitualização da história da colonialidade, instrumentais de se pensar expressão de processos de expropriação territorial que sustentam a lógica, prevalecente da acumulação capitalista, procurou-se elucidar o papel da episteme na legitimação da expansão territorial e dos deslocamentos da lógica de acumulação. A produção de um conhecimento silenciador de outras realidades e de modos distintos de uso, significação e apropriação da natureza.

A ideia de uma “superioridade” do homem sobre a mulher, dando-lhe o direito, entre outros, a deliberar sobre a sexualidade feminina, está presente desde na Antiguidade. O grau máximo era ocupado pelo homem; em segundo lugar, quase tão perfeita, mas inferior, vinha a mulher. A biologização da diferença sexual foi estabelecida com base não na diferença anatômica dos órgãos sexuais, mas na supremacia do cérebro masculino em relação ao sistema nervoso feminino centrado no útero. Por anos, as pranchas anatômicas não exibiam diferenças específicas entre os órgãos sexuais masculinos e femininos, nos homens os órgãos se encontravam no exterior enquanto na mulher, no interior.

A valorização de sua história o envolvimento com a cultura regional, destacada nesse trabalho a busca de igualdade de um povo que grita por liberdade e expressão perante uma sociedade desigual. Nesta contextualização façamos a reflexão da forte presença ainda do falocentrismo na cultura local, além de lutar por espaço com cultura precisa lutar pela desigualdade de ser mulher, por gritos de liberdade. A educação como espaço escolar pode buscar em suas atividades a igualdade entre os gêneros, em projetos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

BOURDIEU, P. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros nacionais**. Brasília, MEC; SEF, 1997. 126p. Vol.1. (Ensino fundametal/ 1ª. À 4ª série).

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2021.

ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientod de otro modo: el programa de investigación de modernidad/ colonialidad latinoamericano.** Tabula Rasa, Bogotá, n. 1, p.51-86, enero-diciembre, 2003.

FELICÍSSIMO, M. A análise do discurso como estratégia para o ensino de leitura. *In*: RIBEIRO, M. C. M. de A.; LIMA, M. dá P. B. **Ação reflexiva no ensino de português**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2020. p. 52-71.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização (1930). In: ______. O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 81-178. (Edição standard brasi leira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

GOLDBERG, M. A. A. Educação Sexual: uma proposta, um desafio. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comp). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. P. 127-167.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

PARKER, R. G. **Corpos, Prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991. 295p.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder y Clasificacion Social.** Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Jornal of world-systems research. v.6, n.2, 2000, pp. 342-386.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

ROCHA-COUTINHO, M. L. **A mulher no Brasil**. In: Rocha-Coutinho, Mª Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares.** Rio de Janeiro: ROCCO. P. 66-125, 1994.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**, (1905), in Textos Essenciais da Psicanálise, vol.II, Lisboa, Europa-América, 1989; La vie sexuelle, (1923),Paris, P.U.F., 1969. Jacques Lacan, "La signification du phallus; Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient"(1958), Paris, Le Seuil, 1966; Mais, ainda, (Seminário XX, 1972-73), Rio de Janeiro, Zahar Editores, (1975).

SILVA, A. N. da. As contribuições do pensamento de Paulo Freire para os estudos sobre as masculinidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2115294, p. 1-16, 2021. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15294.033

SPANEVELLO, R. M. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 221 p.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. 346 p.

TERENA, S. **Agora somos protagonistas da nossa história**. **Diário digital,** Campo grande, 1º de junho de 2015. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2021.

ZÚÑIGA E. M. **Educação de Adultos: Um espaço para o desenvolvimento e fortalecimento das mulheres dos setores populares**. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda. Anais...Brasília: INEP. P.288-303, 1994.

CONCEPÇÃO DO(A) GESTOR(A) ESCOLAR SOBRE O CURSO PREPARATÓRIO A CARGOS DE DIREÇÃO EM ESCOLAS E CREIS DO MUNICÍPIO DE JOÃOPESSOA/PB

Data de aceite: 03/04/2023

Iponeide Pereira da Silva Albuquerque

Tânia Rodrigues Palhano

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a concepção do diretor(a) escolar sobre o Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar e CREIS, bem como, seus resultados na gestão da escola e na construção do Projeto Político Pedagógico, à luz dos princípios de autonomia e de participação. Entende-se que o curso integra a política de formação do(a) diretor(a) escolar no Município de João Pessoa, a partir do ano de 2000 até 2016 buscamos incluir na amostra diretores (as) que participaram do curso e que tivessem no mínimo três anos de experiência na função.

O texto apresenta-se dividido em dois momentos. No primeiro, expõe-se o processo de execução do curso, averiguando-se o critério de seleção do cursista, sua expectativa inicial com relação à proposição de formação e as condições efetivas de participação no curso. No segundo investiga-se a concepção do(a) diretor(a) no que se refere à importância do curso, e coloca-se em destaque o seu conteúdo e a sua metodologia.

Foi criado no município de João Pessoa, a partir da Lei nº 8.999 de 27 de dezembro no ano de 1999, o Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar. O Curso em pauta tem como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos a candidatos(as) ao cargo de direção e vice-direção escolar conforme a legislação vigente para essa matéria no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal. As temáticas exigidas por lei (Lei nº 8.999, art. nº 24) rezam sobre: Administração de Recursos Humanos na Escola; Patrimônio Escolar; Captação e Administração de Recursos Financeiros na Escola Pública; Organização de Documentos Escolares; Relação Escola-Comunidade; Organização Curricular; Prevenção à Evasão e Reprovação Escolar

e Prevenção as Drogas e Violência na Escola.

A lei municipal de nº 11.091, de 12 de julho de 2007, dispõe sobre a escolha de diretores(as) e de vice-diretores(as) dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino, revogando a lei Municipal nº 8.999, de 27 de dezembro de 1999, dando outras providências. Em conformidade com a lei 11.091/2007, art. 24, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através do Centro Municipal de Capacitação de professores, passou a ofertar quadrimestralmente, nos meses de março, junho e setembro, o Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar e de CREIS, de 80 (oitenta) horas-aula, com aferição de freqüência e rendimento dos cursistas de, no mínimo de 75% (setenta e cinco por cento), versando sobre Administração de Recursos Financeiros na Escola Pública, Organização de Documentos Escolares, Relações escola-Comunidade, Organização Curricular, Ética, Prevenção à Evasão e Reprovação Escolar e Prevenção às Drogas e Violência na Escola.

Os participantes do curso são professores e especialistas do quadro efetivo da rede municipal de ensino. O critério de escolha dos ministrantes do curso varia de acordo com os interesses da administração. No contexto atual, a grande maioria dos ministrantes são da rede, lotados na Secretaria de Educação e Cultura, em razão disso não existe geração de despesa para SEDEC.

É pertinente colocarmos que no ano de 2016 foi alterada a forma de provimento do cargo de diretor(a) e vice-diretor(a) no Município de João Pessoa que fere os elementos já expostos. Anteriormente, os ocupantes de tais cargos eram escolhidos pela comunidade escolar, docentes e funcionários administrativos (quadro efetivo), passando a ser indicado por critérios políticos, diante da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0117689-57.2012.815.0000 (Acórdão, 2016).

EXPECTATIVAS INICIAIS COM RELAÇÃO À PROPOSITURA DE FORMAÇÃO DO CURSO

Segundo Santos (1998) a formação continuada, também intitulada contínua ou em serviço, pode originar-se a partir de iniciativa pessoal, quando os custos da formação são de responsabilidade do próprio profissional e acontecem em horário oposto ao de trabalho, a título de exemplo ingresso em curso de especialização ou similares, contratação de assessoria técnica por grupo de profissionais que tem por objetivo a solução de dificuldades do trabalho, dentre outros. Seu berço é institucional sempre que a instituição assume a capacitação dos profissionais por meio da liberação total ou parcial do profissional de suas atividades e/ou assumindo a responsabilidade com os custos para a realização, a título de exemplo cursos de especialização, seminários, palestras, simpósios, cursos, oficinas, dentre outros.

No âmbito da gestão escolar – Curso Preparatório para Diretores(as) de Estabelecimentos Escolar e CREIs e Formação Continuada para Gestores – são as principais

iniciativas institucionais de formação oferecidas pelo Município de João Pessoa/PB aos profissionais do magistério no decorrer de sua trajetória profissional. Especificamente com relação ao nosso objeto de estudo – Curso Preparatório para Diretores(as) – o curso é visto como uma ação positiva por parte dos participantes e fomenta a vontade de estar constantemente buscando novos conhecimentos, segundo manifestam os(as) diretores(as): "É muito conhecimento, muita coisa que a gente aprende e ainda precisa aprender [...] porque quando você assume precisa ter tudo na ponta da língua (Diretor@ A);O curso é bom, você adquire novos conhecimentos [...] mas realmente existem lacunas a serem preenchidas, aí a gente percebe que a gente tem que estudar (Diretor(a) B)".

Percebemos que o curso é relevante como transmissor importante de informação. Além do que, as colocações dos(as) diretores(as) nos mostraram que no período do curso os participantes sentiram a necessidade e forma impulsionados a buscarem novos conhecimentos. Nesta conjuntura, as declarações revelam que o curso inclui um potencial fomentador para busca de mudanças.

Quanto as expectativas iniciais, todos os(as) diretores(as) participantes da pesquisa revelaram que esperavam o seu aperfeiçoamento e aprendizagem de novos conhecimentos no curso. São expectativas relativas às necessidades de superação de lacunas da formação inicial ou relacionadas à necessidade de atualização. Uma expectativa frisada na fala dos(as) diretores(as) que não foi atendida diz respeito ao conhecimento de experiências práticas de gestão escolar: "O curso não nos possibilita de alguma forma o conhecimento da prática, de como as coisas acontecem na realidade [...] o que pensam os(as) diretores(as) que estão lá na escola sobre a gestão (Diretor@ E); Não temos a oportunidade de dialogar com pessoas que vivem a gestão, realidade diferentes, eu penso ser bastante relevante ouvir aqueles que já vivenciavam a realidade de estar na direção de uma escola (Diretor@ D)".

Partindo da concepção dos cursistas, neste contexto o curso não cumpriu o seu papel de socialização das práticas e formas de gestão. Uma reflexão que podemos realizar fundamentada na análise das expectativas dos interlocutores é que o conhecimento de experiências práticas se torna ainda mais importante considerando que os diretores(as) declaram sentirem-se hoje em uma condição de isolamento, indiferença e de aflição no exercício de suas responsabilidades. Esse fato pode ser um indício de que a prática de gestão ainda é pouco compartilhada com os demais espaços da escola, a despeito de ser objetivo dos cursos de qualificação mudar tal condição. Constatamos quanto à expectativa de conhecer experiências práticas é que os profissionais da educação concedem particular relevância aos *saberes práticos*, que são:

> Os conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade. É um saber tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar este saber-fazer. (SANTOS, 1998, p.126)

Para Santos (1998), os saberes práticos compreendem as competências organizacionais/relacionais e os saberes referentes aos conhecimentos dos princípios e das concepções existente na cultura da instituição escolar. Estes conhecimentos disponibilizam parâmetros para a recontextualização dos saberes docentes, quer dizer, consentem ao professor reestruturar (pensar e investigar) os saberes pedagógicos (referentes a temáticas do ensino-aprendizagem) e os saberes da disciplina em conformidade com as particularidades do contexto onde atua.

De acordo com Tardif (2002) a prática cotidiana da profissão desfavorece não unicamente o desenvolvimento de algumas *experiências,* todavia permite igualmente uma avaliação dos diferentes saberes, por meio da retradução em função das condições restritivas da experiência. Os saberes profissionais dos docentes resultam de diferentes fontes. O professor utiliza-se de sua cultura pessoal (história de vida), dos conhecimentos adquiridos na universidade por meio das disciplinas, baseia-se, nos conteúdos curriculares existente nos programas escolares, tem por base o seu próprio saber ligado à experiência de trabalho.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO CURSO NA CONCEPÇÃO DO DIRETOR(A)

Para admitirmos a compreensão de que os métodos de ensino e os conteúdos pedagógicos são inseparáveis remeto-me a Paro à medida que afirma:

> Aqueles que costumam desvincular método de conteúdo, subestimando o primeiro e identificando o segundo apenas com conhecimento enquanto massa de informações não dão conta de que numa concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo o que diz respeito à cultura humana, o método de ensino é também conteúdo, sendo dele indissociável, especialmente quando se pretende educar para autonomia intelectual e política. (PARO, 1993, p. 213)

No argumento de Paro, a relação pedagógica progressista demanda a transformação dos objetivos e conteúdos, inclusive dos métodos pedagógicos, com o propósito de enaltecer o educando a qualidade de sujeito de seu aprendizado. Nessa concepção, compreendemos que a participação do cursista na escolha e indicação do conteúdo e do método é imprescindível para a construção dos saberes (conhecimentos, comportamentos, valores e atitudes). Posto isto, discutimos a concepção dos diretores(as) acerca de sua participação (ou não) na estruturação do Curso Preparatório.

De acordo com a maioria dos entrevistados, o curso já chega pronto à escola. A definição das estratégias e elaboração da proposta pedagógica e dos materiais de ensino estabelecidos no curso fica a cargo de uma comissão do Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação – CECAPRO. Este fato fica evidenciado no depoimento do (a) diretor(a):

> A gente não participa de nenhuma discussão anterior ao curso. Eu penso

> que mesmo não tendo a experiência no cargo, essa discussão seria importante porque os participantes poderiam colocar sua visão com relação às dificuldades que eles percebem na escola, as questões que são mais difíceis no cotidiano da escola. Por exemplo, se a dificuldade é com relação ao processo de ensino e aprendizagem, relações interpessoais, ou seja, a gente colocaria o que gostaria que fosse mais trabalhado no curso. Eu penso que isso é muito importante para um melhor aproveitamento do curso. Se faria um levantamento com quem fosse participar. Levantamento de questões, necessidades, dificuldades que nós enfrentamos na escola (Diretor@ E)

Depreende-se que o curso é idealizado externamente e, à vista disso, considerado como *produto acabado* pelos cursistas. A comunicação sobre o Curso preparatório é feita, oficialmente, por meio do site da prefeitura e de ofício expedido pela Diretoria de Gestão Curricular encaminhado a escola e transmitido aos funcionários pela direção. Faz-se imprescindível abrirmos um parêntese com relação à divulgação do curso na escola pela direção. Durante a entrevista foi colocado pelos(as) diretores(as) que é comum eles ouvirem casos em que os cursos não são divulgados na escola, casos de colegas que sofreram algum tipo de represália por parte da direção da escola quando tomou conhecimento de sua participação no curso. Neste contexto, o (a) diretor(a) E fez o seguinte desabafo:

> Desde o momento que cheguei à escola sofri perseguições por parte da diretora geral pelo fato de ser efetiva e quando ela soube que eu tinha a pretensão de ser diretor@ as coisas ficaram mais difíceis. Fiquei sabendo do curso por uma colega porque não houve divulgação na escola. Depois ela ficou sabendo que eu estava fazendo o curso e ela fez algumas tentativas para me tirar da escola, todas sem êxito.

O Curso Preparatório para Candidatos ao Cargo de Diretor de Estabelecimento Escolar e CREIS é apontado como essencial ao Sistema de Ensino, uma vez que tem como objetivo capacitar os profissionais da educação (professores e especialistas), ajustado a Política Educacional vigente. No entendimento de Lima (2002), este é um modo de 'participação imposta', uma vez que faz parte das atribuições do cargo. A condição imposta fica evidente na declaração dos(as) diretores(as) quando indagado com relação a motivação para inscrever-se no curso:

> Na verdade eu fui convidada pela direção (diretora geral) porque uma diretora ia se aposentar e aí eu aceitei e então fiquei sabendo que era obrigatório fazer o curso se eu quisesse ser diretor(a). Então eu tive que fazer. (Diretor@ A)
>
> Na época, a gestora geral dizia assim: faça porque vai haver mudança, as colegas já estão em período para se aposentar e se a gente quiser mexer tem que ter pessoas com esse curso, sem o curso você não pode ocupar o cargo de diretor(a). Sendo assim, eu não tinha outra opção a não ser fazer o curso (Diretor@ B)
>
> O (A) diretor(a) disse que ia ter mudanças na escola. Dois colegas iam se aposentar e para poder substituir, ou seja, fazer parte da direção era preciso ter o curso. Como eu não tive outra escolha fui fazer (Diretor@ C)

Entre os entrevistados, dois apresentaram como motivação para participar do curso

além do interesse em ocupar o cargo de diretor(a) escolar o desejo de adquirir novos conhecimentos.

> Sempre tive o desejo de ser diretor(a) e que é muito bom a gente fazer outros cursos, é sempre uma aprendizagem. (Diretores@) D e E)

Neste contexto, o curso apresenta-se com pouca relevância e não atrativo para os professores e especialistas se estes considerarem que esta ação não representa seus próprios interesses de desenvolvimento pessoal e profissional. Observa-se que os motivos que impulsionam os profissionais da escola ainda se conservam em um patamar particular de interesses, isto é, o empenho de cooperar com o coletivo da escola se mantêm subordinado ao interesse em ocupar o cargo de diretor(a).

Outro fato relevante nestas declarações aponta para o fato de que estes profissionais não se enxergam como personagens principais no processo de concepção do Curso Preparatório. Não temos em hipótese alguma a intenção de desconsiderar a respectiva dimensão que têm tomado os sistemas de ensino, sendo aqui incluído o sistema municipal de João Pessoa/PB com um número significativo de profissionais, este fato torna bastante complexa a participação direta de todos os educadores no processo de tomada de decisões que dizem respeito à construção dos programas de formação. Neste âmbito, entendemos que o mais pertinente seria a adoção de mecanismos de delegação e representação que assegurassem espaços a todas as escolas das distintas realidades que especificam as regiões do município intervirem nas decisões.

É importante destacar que é no decorrer dos debates preliminares que são inseridos assuntos determinantes para um envolvimento ativo dos educadores nos programas de formação como, forma e organização, problemas a serem debatidos, conteúdo de formação, objetivos, fins e princípios educacionais. A participação dos educadores na abordagem destes assuntos, concomitantemente é fundamental para o atendimento das particularidades, necessidades e interesses das escolas e dos educadores, ao mesmo tempo, que contribui para que as políticas de formação de gestores(as) escolares persigam orientações mais democráticas, expandindo as esferas de participação e retirando de uns poucos *especialistas* o poder de decisão.

Ainda é bastante restrita a participação daqueles que fazem uso da escola na definição e gestão das políticas educativas. O planejamento centralizado é parte essencial do modelo clássico de administração. Este modelo deu base às teorias de educadores brasileiros como Leão e Ribeiro que estão presentes em obras relevantes publicadas nas décadas de 1930, 1950, respectivamente, e ainda continuam dando suporte aos modelos de gestão praticados nas escolas públicas de educação básica no Brasil.

Em oposição aos modelos de planejamento centralizado, autores como, Paro e Rosar, advogam a participação democrática de todos aqueles que utilizam a escola, nas decisões referentes à gestão da escola pública como um direito e uma necessidade. Desse

modo participação é imprescindível em razão de se constituir “uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.” (PARO, 2003, p. 306).

O Curso preparatório, mesmo adotando a modalidade de educação presencial e o currículo ter sido estruturado em módulos, demonstra fragilidades com relação à metodologia empregada, de acordo com o (a) diretor(a) B:

> Assim, a gente assistia às aulas, não tinha a questão das avaliações, não tinha, era mais a cobrança da carga horária. Então a gente ia assistia às aulas, geralmente em forma de aula expositiva (apresentação de slides), dava-se a teoria e depois se abria para perguntas pra gente tirar todas as dúvidas, então à metodologia usada era essa.

Embora não tenha sido prevista no roteiro inicial das entrevistas, foi levantada a indagação relação teoria e prática no curso preparatório e formação continuada de gestores. A temática foi levantada pelos(as) diretores(as) B e C. Para eles(as), o Curso Preparatório favoreceu o conteúdo informativo e o estudo de técnicas de trabalho e não possibilitou aos cursistas um embate com a prática.

> No Curso preparatório a gente tem muita informação, muito conteúdo, muito assunto para estudar e aprender e ficava difícil porque eu não tinha conhecimentos práticos. A gente não tem a questão do estágio nem nada depois que a gente termina o curso.
>
> O modo como o curso é organizado o deixa bastante cansativo. Era muita informação, muita teoria em pouco tempo.

O fato de o Curso Preparatório priorizar a transmissão de informações é coerente com a finalidade principal do curso, que é a de transmitir e disseminar novos métodos gerenciais. Com relação à Formação Continuada, o processo metodológico tem uma perspectiva mais prática, já que se pauta na discussão e na busca de solução para as adversidades relacionadas a situações do cotidiano escolar, como aponta o (a) diretor(a) A:

> Na Formação Continuada o debate fica mais rico porque cada diretor(a) apresenta uma realidade, são apresentadas várias soluções para um mesmo problema, ou um problema diferente para ser sugerida uma solução. É algo mais próximo da nossa realidade.

Os depoimentos anteriores apontam que, diferente do Curso preparatório, a Formação Continuada apresentou coerência entre a organização de relações pedagógicas direcionadas para a utilização dos princípios metodológicos de ‘aprender-fazendo’, ‘resolução de problemas’ e da ‘ação-reflexão-ação’. O caráter prático da Formação Continuada evidencia-se na realização das atividades presenciais e não presenciais. As atividades desenvolvidas a distância são constituídas por trabalhos que envolvem indivíduos do espaço escolar com o objetivo de resolver exercícios obrigatórios do curso, os quais seriam de socialização igualmente obrigatória durante os encontros presenciais.

> No Curso Preparatório, a socialização dos temas acontecia lá mesmo durante as aulas. Não me recordo de ter que realizar alguma atividade fora das aulas. O que tinha era algumas leis para serem lidas, mas nada obrigatório para ser entregue ao professor e ter que socializar com os colegas de curso. (Diretor@ E)

O caráter prático observado pela interlocutora pode estar relacionado ao fato de que os objetivos a serem alcançados nestas formações são diferentes, como também, a distribuição da carga horária e tempo de duração. Na formação continuada embora o tempo seja bem menor (36 horas) encontros presenciais, o intervalo entre os encontros é quinzenal o que acaba facilitando a realização de atividades extra-curso. No caso do curso preparatório o tempo de duração é de (80 horas) presenciais no período de um mês.

Embora em sua concepção, o Curso preparatório busque a articulação entre teoria-prática, esta articulação não é convenientemente trabalhada no curso. Esta articulação se dar mais no imaginário. Segundo a concepção dos diretores, a formação não superou na totalidade a visão imediatista da administração, voltada para solução de problemas do cotidiano escolar.

Ao serem indagados(as) sobre dificuldades para proposição e implementação de mudanças na organização do trabalho da escola conforme os princípios e fundamentos trabalhados no curso o(a) diretor(a) D explicou tal ocorrência pelo fato de que "aqueles que não tem interesse no cargo de diretores, ou seja, não participam do curso e que, portanto, não receberam as orientações teóricas apresentadas lá acha que é tudo invenção da direção".

> Nenhum outro funcionário da escola, além da direção fez o curso e quando são feitas colocações é comum se ouvir: que nada, no papel tudo é muito bonito, mas aqui a realidade é outra. Por isso eu penso que seria fundamental que todos, professores e especialistas fizessem o curso, mesmo aqueles, que não tem interesse em cargo de direção. Porque quando o diretor que fez o curso fosse falar de algumas mudanças, inovações, os demais não recebessem tão armados, como se aquilo fosse uma invenção do diretor que fez o curso. (Diretor@ C)

Fonseca et. al. (2004), reportando-se aos processos de mudanças manifesta que:

> [...] a inovação é dependente de quadro de referência compartilhados pelos atores da escola. As propostas que partem das pressões de uma política externa à escola só podem perdurar se puderem contar com a consciência dos participantes sobre a sua real necessidade e com a vontade de mudar concepções e atitudes, e não apenas os procedimentos de gestão (p.60).

Para estes autores os comportamentos tidos como de *resistências* podem revelar uma "imposição acrítica de uma lógica sustentada por marcos ideológicos antagônicos à história institucional, ou que não tragam aportes realmente inovadores com referência anterior da escola." (p.60). Os autores também fazem alusão aos gastos com pessoal que os projetos inovadores ocasionam como as perdas de referência rotineiras, insegurança

ocasionada por mudanças na estrutura de poder, risco de fracasso, etc.

O fato de professores, especialistas e demais funcionários que não participaram do curso de formação negam-se a adotar novas idéias, valores e atitudes sinaliza, semelhantemente, que estas podem estar sendo recebidas como um simples manual de tarefas a serem executadas uma vez que lhes foram negadas as condições teórico-práticas de analisar, criticar e optar pela adoção ou não de modelo novo de organização e gestão da escola. Neste contexto, a escola não é enxergada como um universo educativo, uma comunidade de aprendizagem concebida por seus integrantes, um local em que os profissionais são capazes de definir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão.

Conforme Libâneo (2015, p. 32) a organização e gestão da escola adquire outro significado, bem mais amplo, não se restringindo especificamente a assuntos administrativos e burocráticos, quando é compreendida como lugar educativo, comunidade de aprendizagem idealizada por seus membros, e lugar onde seus profissionais decidem e aprendem sobre seu ofício. Assim sendo, "Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando a aprendizagem de professores e alunos." (p.32).

Coadunamos com Santos (1998) ao defender a formação de um profissional direcionado para a aquisição de um olhar mais amplo e crítico da educação. O investimento no conhecimento prático em detrimento do saber teórico, seguramente conduzirá a formação de um profissional apto a acompanhar diretrizes curriculares, organizar proposituras que lhes são apresentadas, entretanto, com mínimas possibilidades de criar projetos, tomar decisões, refletir e criticar políticas educacionais. "[...] sob o manto de programas formadores prepare-se um docente pronto a cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional" (p. 135).

Com relação a essa problemática, os(as) diretores(as) afirmaram que tinham expectativas de que os conteúdos trabalhados no curso tivesse maior profundidade teórica. Para eles(as) o tratamento de alguns temas manteve-se em um grau de superficialidade que não correspondeu às expectativas iniciais, particularmente os relacionados a utilização dos recursos financeiros da escola (PDDE), prestação de contas, em que o dinheiro pode ser utilizado, etc, relacionamento interpessoal, documentação escolar, relação escola SEDEC, o processo de ensino e a aprendizagem, programas de governo. Os(as) diretores(as) colocaram:

> Na verdade assim, a gente entra na escola como especialista, aí essa parte burocrática a gente não tem conhecimento de como gerir uma escola, então eu pensava assim [...], realmente são lacunas a serem preenchidas. Eu achava que ia chegar lá fazer o curso e aí ia ter um domínio maior. Eu não tinha experiência realmente de gestão escolar em órgãos públicos e aí a gente sabe [...]. A nossa antiga gestora, esses trâmites burocráticos, principalmente dessa parte financeira de compra, prestação de contas a gente não tinha acesso, então eu sentia essa carência porque eu pensava na hora que a gente ficar sem ela como é que a gente vai fazer, aí foi isso que me motivou,

pra poder saber mexer com essa papelada, com essa parte burocrática, não a teoria do ensino-aprendizagem, mas essa parte burocrática de gestão. (Diretor@ B)

> Eu penso que o curso deveria dar maior ênfase à relação com a comunidade. É preciso falar sobre a aprendizagem dos alunos com mais profundidade. As crianças precisam aprender, passar de ano, mas eles não aprendem. Como é que a gente vai ajudar essas crianças? [...] O curso é muito rápido, precisa ser mais abrangente, ter continuidade, capacitar mesmo. Porque a gente teve um olhar, mais é muito superficial, pela responsabilidade do cargo. (Diretor@ E)

Mesmo sendo precipitada alguma conclusão, a colocação dos(as) diretores(as) deixa perceptível que o curso não garante a continuidade necessária para o aprofundamento dos conteúdos. Não existe uma articulação entre o curso preparatório e a formação continuada de gestores. Essa é uma característica da política educacional brasileira. É bastante comum os governos não darem continuidade a projetos elaborados em gestões anteriores, preferindo criar novos programas, com o intuito estabelecer sua marca.

Marques (2000) chama a atenção para o fato de a despeito de todas as instituições educativas participarem dos processos de formação do educador, independentemente de ser desenvolvida em cursos, de longa ou curta duração como seminários, congressos, oficinas, encontros, entre outros, a universidade é o lugar específico para que essa formação tenha melhor qualidade. A autora propõe:

> Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, deve procurá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possam ela, a universidade, reaprender com eles, o que lhes ensinou. (MARQUES, 2000, p. 210)

Ainda com relação aos conteúdos do curso, foi levantada pelos(as) diretores(as) a e que percebemos ser relevante a questão relacionada diz respeito as orientações a cerca do relacionamento entre os membros da escola e outras instâncias burocráticas.

> O curso de diretor não disponibiliza um tempo de discussão sobre as relações entre a SEDEC e a escola. Não sei nem te dizer se a SEDEC tem ciência do conteúdo que foi trabalhado no curso. [...] Na minha concepção os conteúdos estudados, eu percebo, foi relacionado ao processo interno da escola. (Diretor@ D)

O (a) diretor(a) denuncia a inconsistência de informações obtidas no curso quanto aos procedimentos burocráticos e políticos que atravessam os processos administrativos e financeiros entre os órgãos de instâncias superiores e a SEDEC. Na sua concepção, o curso busca aprofundar somente os processos de organização internos à escola, ficando a explicação de alguns processos de responsabilidade da SEDEC sem resposta.

Percebemos que o caráter técnico é preponderante no curso, não existe orientações com relação às injunções políticas e os trâmites burocráticos delas decorrentes. Esta

problemática nos encaminha aos estudos sobre a administração escolar no Brasil. Como vimos no capítulo II, à corrente de teóricos da administração, conduzida por Querino Ribeiro, defendeu por inúmeros anos o distanciamento da política na administração da escola. Ao que parece, essa predisposição pode estar sendo retomada atualmente nos cursos de formação de gestores escolares caso priorizem a discussão do aspecto técnico em prejuízo do caráter político intrínseco à rede de relações que se constituem entre os órgãos do sistema de ensino. Esta mesma visão tecnicista da administração foi também ressaltada nos estudos de Myrtes Alonso e Heloisa Lück ao destacar o papel estrategista do diretor escolar na construção das ações educativas. Embora o curso estimule a transparência no que diz respeito às ações da escola, na prática, os níveis administrativos superiores na maioria das vezes não pratica este princípio.

Córdova (2004) esclarece que a política é um processo de pensamento e decisões críticas da sociedade e de suas instituições. A política, "etimologicamente deriva de *polis,* é a capacidade efetiva de a cidade, ou a sociedade, refletir sobre si mesma, sobre suas instituições, suas leis (nomoi), sobre a justiça, sobre o que é ou o que não é, o que vale e o que não vale, o que é factível ou não" (p.49). Sendo assim, interessar-se de maneira efetiva, não unicamente pelo desempenho de sua função, mas de modo mais amplo pelo que acontece na escola faz parte do fazer-se cidadão. O autor esclarece que a política como, projeto de autonomia conserva-se continuamente como "atividade coletiva e lúcida da sociedade visando ou questionando sua instituição global, ou seja, o conjunto de leis regras, normas e valores que orientam seu representar e seu fazer social-histórico". (p.50)

A despeito de apresentar pontos de superficialidade e não contemplar temas considerados relevantes para a compreensão do modo como se articulam as instâncias do sistema de ensino, o conteúdo do material impresso trabalhado no curso, como também, as referências bibliográficas indicadas pelos (formadores) foram avaliadas de maneira positiva pelos cursistas que destacaram a relação de coerência quanto às orientações, o conteúdo e as bases teóricas.

Podemos inferir por meio da fala do(a) diretor(a)A quando fez referência aos conteúdos trabalhados no curso a concepção de qualificação nos moldes do modelo taylorista/fordista. Ainda permanece a antiga concepção de qualificação, estabelecida pela natureza da atividade, que estabelece a exigência de conhecimentos técnico-científico específicos para o desempenho de uma função, neste caso específico a de diretor(a) escolar. "*Assim, aí tem uma série, toda a questão burocrática, CNPJ, UEX, PDDE, documentos da secretaria da escola, normas e diretrizes da secretaria de educação, LDB, enfim todas essas coisas relacionadas ao funcionamento da escola, gerenciamento de pessoal, isso é o que eu mais lembro do curso, foi o que mais se falou, foi esta parte administrativa".* Neste contexto de fala do(a) diretor(a), o curso não atende as demandas contemporâneas relacionadas as transformações no mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2006, p.44):

> [...] conclui-se que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas de ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas.

Embora os conteúdos tenham sido considerados como bons, a diretora anteriormente citada colocou que "[...] lá no curso é muito no imaginário, é muito o teórico, na vivência é diferente, a realidade da escola é bem diferente, nem sempre as coisas dão certo. Falar como um conselho escolar deve funcionar é fácil, mais fazê-lo funcionar, aí é outra história [...]". Constatamos que os cursistas procuram no material instrucional uma identificação com sua realidade. Nessa perspectiva, lembramos Marques (2000), para quem não é com receitas acabadas que se encaram as problemáticas do cotidiano da educação, mas com proposituras fundamentadas na materialidade das práticas docentes, numa práxis que seja propositadamente política e pedagógica e que se disponha a estruturar e guiar os processos do ensino-aprendizagem no interior dos cursos de formação do educador.

A práxis presume a superação da dicotomia teoria e prática, ainda que a prática admita perante a teoria um critério de superação – e, sobretudo critério de verdade – mesmo assim a prática define a teoria em tal grau que não apenas estabelece a realidade apreendida e investigada, mas é em si o fim no qual se encaminha toda perspectiva da teoria. De acordo com Vàzquez (2007, p. 257) a anterioridade da prática à teoria não é espontaneamente a colocação de uma acima da outra, contudo uma interdependência entre ambas, caracterizando aquilo que Marx interpretou e expôs enquanto práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a perspectiva de gestão que buscamos defender a identificamos como um exercício democrático, onde a autonomia e a participação da comunidade são pré-requisitos para o fortalecimento da função social da educação escolar. Nesta acepção, a educação escolar constitui oportunidade de desenvolvimento pessoal do cidadão e, como tal, é fator determinante para a sua inclusão social. É necessidade, em vista disso, refletir sobre as formas de gerir a escola, visto que podem produzir, de um lado, práticas autonômicas e participativas de gestão e, de outro, a concentração de poder e o conseqüente autoritarismo nos processos decisórios. Considerando que a construção de um projeto escolar autônomo é tarefa de sujeitos históricos, situados no tempo e no espaço, a autonomia exige um modo de gestão capaz de redefinir as relações entre os profissionais e usuários da escola e de redistribuir o poder de decisão, no que concerne ao cotidiano escolar e também para determinar as próprias finalidades sociais da escola.

A partir da década de 1990, os textos legais brasileiros e as reformas dos sistemas de educação deles decorrentes integraram estratégias de descentralização administrativa.

Estas orientaram a concepção e execução do curso de capacitação - Curso Preparatório para candidatos a cargo de direção de estabelecimento escolar e CREIs – no município de João Pessoa/PB que constitui o objeto de análise da seguinte dissertação.

O Curso Preparatório para candidatos a cargo de direção de estabelecimento escolar e CREIs constitui, no período de quase duas décadas significativa oportunidade de capacitação em gestão escolar. O Curso evidencia a preocupação da Secretaria de Educação de João Pessoa quanto à capacitação de todo o contingente de profissionais que pretendem atuar na função de diretores e de vice-diretores. O Curso oportuniza a reflexão dos princípios que regem uma gestão mais democrática, reconhecendo que os espaços de influência dos profissionais devem ser continuamente conquistados e ampliados no sentido de fortalecer a capacidade da comunidade escolar de buscar seus próprios rumos. Supõe-se inclusive que a escola deva fiscalizar e cobrar do Município o cumprimento de suas obrigações de provedor das condições necessárias para a efetivação de uma educação de qualidade. Neste sentido, há que se reconhecer que o Curso propiciou aos cursistas um espaço para (re)pensar assuntos importantes para a vida escolar, dentre estes a definição de atribuições dos profissionais, o relacionamento com a comunidade escolar e local, modelo de planejamento.

A despeito desses ganhos, os dados da presente pesquisa indicam para algumas questões que merecem reflexão para que o processo de formação do gestor escolar alcance a qualidade almejada.

Conforme a concepção dos gestores, a ênfase do Curso recai sobre o repasse e a disseminação de gerenciais que pouco valoriza a prática e os saberes já construídos pelos cursistas. Eles não se sentiram protagonistas nas definições das políticas que lhe dizem respeito, contrariando assim o princípio da autonomia e participação. Considerando que a proposta do curso reconhece a formação do gestor como uma das condições para alcançar uma educação pública de qualidade para todos, é mister considerar que esta condição só se concretiza na prática escolar, onde se cumpre a finalidade educativa de produzir conhecimentos na perspectiva da humanização e da emancipação dos sujeitos.

Um dos desafios que se impõem para que essa finalidade se concretize é a reflexão crítica dos profissionais da escola quanto às limitações e possibilidades do contexto histórico, político, ético, cultural e as condições materiais que lhe são dadas para o exercício de sua profissão. A busca incessante desse entendimento deve permear o processo de formação do gestor e a própria construção de um modelo de gestão escolar mais autônomo. Assim sendo, a prática profissional e o conhecimento da realidade têm um papel decisivo na formação dos profissionais, sendo a escola o *lócus* onde o gestor pode, de maneira constante e sistemática, aprender e exercer as práticas democráticas de gestão.

REFERÊNCIAS

CÓRDOVA, R. A. *Administração das organizações educacionais.* Mimeo, 2004.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs). *Escolas gerenciadas:* planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos. Góias: Ed. UCG, 2004.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C.(org). *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Lei Municipal 8.999 de 27/12/1999. https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1999/900/8999/lei-ordinaria-n-8999-1999-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-e-de-vice-diretores-dos-estabelecimentos-escolares-da-rede-municipal-de-ensino. Acesso em 15/11/2017.

Lei Ordinária Municipal 11.091 de 12/07/2007. https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2007/1109/11091/lei-ordinaria-n-11091-2007-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-e-de-vice-diretores-dos-estabelecimentos-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-revoga-a-lei-n-8999-de-27-de-dezembro-de-1999-e-da-outras-providencias. Acesso em 15/11/2017

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 6 ed. ver. E ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, L. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, L; AFONSO, A. J. *Reformas da educação pública:* democratização, modernização, neoliberalismo. Porto, Afrontamento, 2002.

MARQUES, M. O. *Formação do profissional da educação.* 3 ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

PARO, V. H. *Situação e perspectivas da administração da educação brasileira*: uma contribuição. Revista Brasileira de Administração da Educação Vol. 9, n. 1, p. 9 – 36, jan/jun. 1993.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis.* São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ª ed. Petropólis/RJ:Vozes, 2002.

CAPÍTULO 19

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Data de submissão: 05/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Aline Viana de Sousa
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB
http://lattes.cnpq.br/5360873681531743

Márcio Farias Barbosa
Mestrando Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional da Universidade de Brasília – UnB
http://lattes.cnpq.br/5541890554106016

RESUMO: A educação voltada para o desenvolvimento de competências tem sido considerada uma estratégia para integração teórico-prática, a interdisciplinaridade e a promoção de uma aprendizagem significativa, buscando superar a fragmentação de conteúdos ainda muito presente no âmbito educacional. Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo analisar o papel das metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem, com enfoque no desenvolvimento de competências. Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa, recorrendo ao levantamento bibliográfico para a coleta de informações. A perspectiva adota apoiou-se principalmente nos trabalhos de Zabala e Arnau (2010), Araújo (2017), Veiga (2014) e Macedo (2017). As reflexões suscitadas levam ao entendimento de que as metodologias participativas possuem papel fundamental no desenvolvimento de competências, pois permitem o trabalho colaborativo entre os docentes e os estudantes, além de favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Ademais, evidenciam-se como critérios para as escolhas metodológicas os relacionados: à necessidade de que as aprendizagens sejam significativas; à complexidade da competência e de todo o processo de ação competente; ao caráter procedimental do processo de atuação competente; e às características dos componentes relacionados às competências.

PALAVRAS-CHAVE*:* Metodologia de ensino. Currículo por competências. Processo de ensino-aprendizagem.

CONTRIBUTIONS OF PARTICIPATORY METHODOLOGIES TO DEVELOP COMPETENCES

ABSTRACT: The education that intends to develop competences has been considered a strategy for theoretical-practical integration, interdisciplinarity and

the promotion of meaningful learning, seeking to overcome the traditional school marked by the fragmentation of contents. From that perspective, this work aims to analyze the role of participatory methodologies in the teaching-learning process, with focus on competences development. For such, we have used a qualitative approach, using the bibliographic research in order to collect information. The main theoretical references used to support the research are: Zabala and Arnau (2010), Araújo (2017), Veiga (2014) and Macedo (2017). The reflections pointed out in this work lead to the understanding that participative methodologies play a fundamental role in the development of competences, as they allow collaborative work between professors and students and promotes interdisciplinarity and the contextualization of content. Furthermore, the following criteria for methodological choices are indicated: the need for learning to be meaningful; the complexity of competence and the entire process of competent action; the procedural character that involves a competent action; and the characteristics of the components related to competences.
KEYWORDS: Teaching methodology. Competency-based curriculum. Teaching-learning process.

1 I INTRODUÇÃO

A educação voltada para o desenvolvimento de competências tem sido difundida como uma estratégia para estimular a busca pelo conhecimento, a interdisciplinaridade, a integração teórico-prática e a interação ensino-sociedade (SANTOS, 2011; DELUIZ, 2001). Essa perspectiva busca promover uma aprendizagem significativa, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos diferenciados e auxiliando a interpretação ou a intervenção em situações do cotidiano ou do mundo do trabalho.

Em âmbito nacional, observamos a integração da noção de competência no contexto escolar de forma explícita desde a publicação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN). A partir de então, desenvolver competências tem aparecido como objetivo de diversos níveis e modalidades educacionais, direcionando os processos formativos, por meio de competências a serem alcançadas pelos egressos. Do mesmo modo, os exames de avaliação nacional possuem como objetivo a avaliação de competências e habilidades específicas a serem alcançadas em cada nível educacional.

Diante da integração da noção de competência no contexto escolar, os professores têm buscado metodologias de ensino diversificadas, visando articular os diferentes componentes a serem mobilizados em uma atuação considerada competente. Além disso, trabalhar os conteúdos de forma integrada exige um trabalho colaborativo entre os docentes, de modo que possam partilhar experiências e discutir estratégias para promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.

No entanto, essa tarefa tem se mostrado bastante desafiadora, uma vez que exige repensar o processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, refletir sobre o que se considera *competência* e quais as implicações dessa abordagem para o contexto escolar. Ademais, dada a tradição escolar marcada pela fragmentação disciplinar e o predomínio

de aulas expositivas, pensar em integrar saberes, recorrendo a estratégias e metodologias diversificadas e ao trabalho colaborativo, exige formação e engajamento dos atores envolvidos.

Nesse contexto, as metodologias participativas podem ser importantes recursos para a troca de experiências e saberes entre os docentes, bem como entre docentes e estudantes, permitindo uma abordagem dialógica e integrada.

Diante disso, este trabalho tem o objetivo de analisar o papel das metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos intervenientes no desenvolvimento de competências. Para tanto, recorremos à pesquisa bibliográfica sobre o tema, com o objetivo de explicitar os pressupostos teóricos que fundamentam a educação voltada para o desenvolvimento de competências e o papel das metodologias participativas nesse processo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de material já publicado sobre o tema, principalmente livros e artigos científicos, com destaque para os trabalhos de Zabala e Arnau (2010), Araújo (2017), Veiga (2014) e Macedo (2017). A partir dessa investigação, o trabalho divide-se em três momentos. No primeiro, será abordada a conceituação de competência, buscando evidenciar como tem influenciado os processos educacionais em âmbito nacional. No segundo momento, serão apresentados alguns critérios que podem ser utilizados para as escolhas metodológicas, considerando os diferentes tipos de conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem. Já no terceiro momento, será abordado o conceito de metodologias participativas, com exemplificações e análise do seu papel no desenvolvimento de competências no ambiente educativo.

2 | O QUE É COMPETÊNCIA E QUAL A SUA IMPLICAÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

A noção de competência no contexto educacional brasileiro aparece em diversos momentos, possuindo como um importante marco a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a qual integrou a noção de competência no direcionamento dos currículos. Na referida Lei, em seu artigo 9º, inciso IV, é disposto que a União em colaboração com estados, distrito federal e municípios estabelecerão “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Com isso, diversas diretrizes e normativos têm explicitado o enfoque no desenvolvimento de competências em todos os níveis de ensino.

O impacto desse direcionamento pode ser observado, dentre outros documentos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que elenca uma série de competências gerais e específicas para a educação básica; nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021), que indica

como critérios para o planejamento e organização dos cursos a identificação de perfis profissionais de conclusão, com o objetivo de desenvolver as competências requeridas pela natureza do trabalho; e nas Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (Parecer CNE/CES nº 583/2001), que dispõe sobre a necessidade de definição das competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas nesses cursos.

Ramos (2001, p. 126) argumenta que essa integração da noção de competência nos processos educativos visa "reorientar as práticas pedagógicas organizadas em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para construções de competências". Nesse contexto, torna-se essencial compreender o que se entende por competência e como desenvolvê-la.

Em relação à conceituação do termo *competência*, observa-se que tem sido definido no âmbito educacional brasileiro como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa definição vai ao encontro do pensamento apresentado por autores europeus, como Zabala e Arnau (2010, p. 27) que definem a competência como "uma intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais". Na mesma perspectiva, Le Boterf (2003) considera que uma atuação competente envolve a mobilização de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e de recursos do meio (redes de especialistas, redes documentares, bancos de dados e informações, materiais de apoio, etc.), com isso, a competência está no saber combinatório e quanto mais uma pessoa sabe ou pode combinar mais sua competência aumenta.

Assim, podemos considerar a competência como uma intervenção eficaz frente a uma dada situação ou problema, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, um conjunto de recursos, considerando um contexto determinado. Essa noção de competência acarreta alguns desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem, levando os educadores a repensarem suas práticas, de modo que passem a considerar:

> os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente com situações-problema; diversificar os meios de ensino; discutir e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo; praticar uma avaliação formativa; encaminhar-se para uma menor compartimentação disciplinar (PERRENOUD, 1999 apud SILVA, 2008, p. 98).

Diante disso, um processo educativo que leve ao desenvolvimento de competências deve considerar a utilização de metodologias diversificadas, que permitam trabalhar os diferentes tipos de conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais) envolvidos

em uma atuação competente. Além disso, é importante que as metodologias utilizadas favoreçam o trabalho colaborativo, bem como o pensamento crítico e reflexivo acerca das situações e experiências vivenciadas.

Importante esclarecer que essa abordagem não pressupõe necessariamente o abandono de saberes disciplinares. O que se pretende é uma abordagem *interdisciplinar e contextualizada*, de modo a contribuir para a formação integral dos discentes, a partir da mobilização desses saberes. Esse entendimento gera a necessidade de ressignificação do currículo escolar, uma vez que os conteúdos não devem estar fragmentados, pois tal prática acarreta perda de significação. Essa dinâmica vai de encontro ao que propunha a educação tradicional em que "as disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade" (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

A busca pela contextualização e interdisciplinaridade passa a exigir também uma postura diferenciada dos docentes, implicando no trabalho integrado na aproximação dos conteúdos escolares de situações próximas à realidade dos estudantes. Além disso, o papel do estudante passa a ser diferente, tornando-se responsável por promover sua aprendizagem e não apenas receber e reproduzir o que lhe é transmitido.

Destaca-se nesse contexto que as competências não possuem conteúdo próprio, uma vez que os saberes a serem mobilizados por elas podem variar de acordo com o resultado desejado. Isso gera a necessidade de articulação dos conteúdos de uma ou mais disciplinas, considerando as demandas dos contextos de aplicação. Com isso, para cada competência a ser desenvolvida é necessário analisar o componente curricular que possui conteúdos de aprendizagem relacionados. A partir dessa análise, será possível perceber que alguns conteúdos possuem caráter disciplinar, mas que outros dependem de mais de uma disciplina (interdisciplinar) ou que não estão sustentados por nenhuma disciplina específica (metadisciplinares) (ZABALA; ARNAU, 2010).

Diante disso, é importante observar que muitos recursos envolvidos em uma atuação competente possuem características metadisciplinares, sobretudo no que se refere a competências ligadas à formação integral da pessoa. Essa situação tem sido um grande desafio para educadores, dada a tradição escolar fortemente organizada considerando a separação de conteúdos em disciplinas específicas. A esse respeito, Macedo (2017) nos apresenta a seguinte reflexão:

> Podemos verificar nos argumentos que tomam as competências como uma ampliada e dialética possibilidade formativa, uma crítica às fragmentações encontradas nos currículos pautados na disciplinarização, assim como no que concerne aos processos reducionistas nos quais, muitas vezes, essa mesma disciplinarização reduz a formação a aspectos insulares do conhecimento sistematizado. Ademais, a proposta de formação por competências critica as formações que privilegiam o abstracionismo, que esquece que se aprende para se inserir de forma competente e cidadã na sociedade do presente e enfrentar seus desafios (MACEDO, 2017, p. 98).

Considerando o caráter globalizador do currículo voltado para o desenvolvimento de competências, os conteúdos com características metadisciplinares exigem que o desenho curricular e as metodologias adotadas permitam refletir e estudar sobre esses conteúdos de forma contínua no processo educativo. Importante observar que esses conteúdos são principalmente de caráter atitudinal e procedimental. Com isso, deve-se considerar como os procedimentos e atitudes são aprendidos, para que seja possível avaliar quais as melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas.

A esse respeito, entende-se que conteúdos procedimentais, como trabalhar em equipe, classificar, observar, calcular aprende-se realizando ações correspondentes: trabalhando em equipe, classificando, observando, calculando. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, são aprendidos mediante a participação em experiências nas quais o elemento afetivo é determinante. A aquisição de autonomia moral, por exemplo, passa pelo estudo de situações de conflito e pela reflexão, além do posicionamento pessoal em relação ao comportamento desejável. Dadas as características dos conteúdos atitudinais e procedimentais, é desejável que sejam trabalhados em situações de aprendizagem diversas, observando as necessidades de sequenciamento e progressão das atividades, bem como de auxílio aos estudantes (ZABALA; ARNAU, 2010).

Isso posto, observa-se que a abordagem educacional voltada para o desenvolvimento de competências pretende superar a compartimentalização do saber em disciplinas, buscando contemplar aspectos globalizadores que abranjam a complexidade das situações que os educandos irão se deparar em seu cotidiano. Para isso, é fundamental recorrer a metodologias que favoreçam e estimulem a participação dos estudantes, evidencie a contextualização e contemple vivências e práticas. Com isso o papel das metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem mostra-se fundamental.

3 I DESAFIOS ENVOLVIDOS EM ESCOLHAS METODOLÓGICAS VOLTADAS AOS DIFERENTES TIPOS DE CONTEÚDOS

Diante da diversidade e instabilidade existente no contexto escolar, a definição das metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem nem sempre requer apenas o planejamento docente. As escolhas metodológicas geralmente envolvem fatores que fogem à simples decisão desse profissional, tais como: disponibilidade de recursos materiais, perfil dos discentes, tempo disponível para o trabalho pedagógico, tipos de conteúdo a serem trabalhados, dentre outros fatores.

No entanto, quando se pretende desenvolver competências, as escolhas metodológicas mostram-se fundamentais, uma vez que mobilizar diversos recursos/conteúdos envolvidos em uma atuação competente requer a utilização de estratégias diversificadas e um trabalho colaborativo no contexto escolar.

O termo *metodologia* é entendido como “estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade” (MANFREDI,

1993). Uma metodologia de ensino, por sua vez, “busca imprimir um dado norteamento, fundado numa orientação que envolve a totalidade do processo de ensino, buscando, através dele, racionalidade e operacionalização, o que implica, necessariamente, em recusa à improvisação” (ARAÚJO, 2017, p. 20). Nesse sentido, escolher uma metodologia requer planejamento docente, bem como conhecimento do contexto e implicações de sua atuação, sendo um processo complexo que exige reflexão e preparo.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, os docentes podem se deparar com desafios diversos, gerando a necessidade de repensarem suas práticas e romper paradigmas ainda muito arraigados na tradição escolar.

> A dificuldade do ensino das competências deve-se não somente a sua complexidade inerente às fases e aos componentes de uma ação competente, mas também especialmente pela forma de ensiná-las, pois implica atividades muito distantes da tradição escolar. [...] Uma tradição baseada na transmissão verbal e na reprodução, mais ou menos literal, do aprendido em provas convencionais não ajuda, de nenhuma maneira, a proceder sob critérios nos quais as características diferenciais de cada um dos alunos são as peças-chave para a aprendizagem das competências. Dessa forma, ter como ponto de partida os conhecimentos prévios, considerar as motivações e interesses pessoais, oferecer desafios e ajuda conforme as reais possibilidades de cada um dos alunos, avaliar considerando o papel da autoestima com vistas a poder seguir motivado para o estudo, etc., não fazem parte do saber fazer da maioria dos profissionais do ensino. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 115).

Esse desafio de superação da tradição escolar, ainda muito voltada para a transmissão de conteúdo, leva a uma busca dos profissionais da educação por seu autoaprimoramento com enfoque em estratégias e metodologias mais adequadas a cada situação de aprendizagem. Ademais, considerando o cenário contemporâneo onde o acesso à informação não carece da transmissão de conteúdo pelo docente, tem sido cada vez mais desafiador integrar as novas tecnologias e conhecimentos diversos que os estudantes trazem para a sala de aula às metodologias de ensino utilizadas.

Nesse cenário, repensar as escolhas metodológicas torna-se essencial. Embora o desenvolvimento de competências leve à utilização de estratégias diversificadas, não existe uma metodologia única ou um método considerado mais correto. O importante é que as escolhas metodológicas sejam claras para os docentes e discentes, podendo ser utilizados alguns critérios para a decisão:

> Os relacionados à necessidade de que as aprendizagens sejam o mais significativa possível.
>
> Os relacionados a própria complexidade da competência e, especialmente, de todo o processo de atuação competente.
>
> Os relacionados ao caráter procedimental do processo de atuação competente.
>
> Os relacionados às características dos componentes das competências (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 144).

Dada a relevância dos quatro critérios indicados por Zaballa e Arnau (2010) para as escolhas metodológicas, torna-se importante compreender cada um deles.

No que se refere à aprendizagem significativa, vale pontuar a teoria de David Ausubel (1918-2008), que contribuiu para o distanciamento do ensino tradicional, onde o conhecimento se apresentava abstrato, descontextualizado e pouco motivador. Para Ausubel (2003), em uma aprendizagem significativa, o aluno relaciona substancialmente as novas informações aos seus conhecimentos e experiências anteriores, apresentando nova dinâmica ao processo ensino-aprendizagem. Dito de outra forma, uma aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. A informação nova interage com uma estrutura de conhecimento específico denominada subsunçor, que pode se apresentar de diversas formas: por meio de conceitos, símbolos, imagens, modelos mentais, etc. Esses subsunçores irão servir de ancoragem para a aprendizagem de novas informações (MOREIRA, 2012).

> É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

Assim, para que um conteúdo se torne relevante, o processo de ensino-aprendizagem precisa estimular o conflito cognitivo e atividade mental do estudante, de modo que possa estabelecer relações entre os conteúdos abordados e suas competências prévias. Ademais, uma aprendizagem será significativa quando for possível sua aplicação em contextos diferenciados, ajudando a melhorar a interpretação ou a intervenção em todas as situações em que se fizerem necessárias, indo além da memorização compreensiva (ZABALA; ARNAU, 2010).

Outro ponto importante a se considerar é o nível de desenvolvimento do discente e a utilização de estratégias para fomentar atitudes favoráveis em relação ao seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se importante o papel do professor na seleção de conteúdo e materiais que despertem o interesse dos estudantes, considerando os conhecimentos que já possuem e o contexto em que vivem. Em relação a isso, cabe salientar que o cérebro não tem capacidade de processar tudo que chega a ele, por isso faz seleção daquilo que considera relevante, daquilo que faz sentido no contexto em que vive o indivíduo, que tem ligações com o que já é conhecido, que atende a expectativas ou que seja estimulante e agradável (COSENZA; GUERRA, 2011). Com isso, é primordial que o conteúdo a ser estudado seja reconhecido pelos estudantes como importante.

Em relação à complexidade, é importante observar que uma atuação competente implica conhecer os recursos (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais)

necessários para um bom desempenho em diferentes situações complexas e ao mesmo tempo saber aplicá-los em função das características específicas de cada situação. Isso exige desenvolver um pensamento reflexivo e aprender a analisar e interpretar situações próximas à realidade. Para isso, é importante que os conteúdos de aprendizagem sejam estruturados em função da realidade, contemplando os diversos fatores que nela intervêm e evitando simplificações (ZABALA; ARNAU, 2010).

Já o caráter procedimental está relacionado ao saber-fazer, envolvendo o domínio de habilidades prévias de interpretação/compreensão da situação estudada em toda a sua complexidade. Isso implica em identificar os procedimentos ou questões que intervêm em uma ação eficaz; reconhecer as informações relevantes para a resolução dos problemas propostos; revisão dos esquemas de atuação apendidos; análise da informação disponível para cada um dos esquemas; consideração das variáveis reais e de sua incidência nos esquemas aprendidos; e aplicação do esquema de atuação de forma adequada , integrando os fatos, os conceitos, os procedimentos e as atitudes que integram as competências (ZABALA; ARNAU, 2010). Essa abordagem sugere repensar as dinâmicas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, contemplando metodologias que permitam abarcar situações significativas e funcionais, de modo que o procedimento e esquemas de atuação possam ser utilizados quando necessários.

Em relação às diferentes características dos componentes mobilizados em uma atuação competente, é importante perceber que para aplicar um esquema de atuação é necessário ter aprendido os componentes que precisam ser mobilizados (relacionados a diferentes tipos de conteúdo), seja de forma parcial ou integrada. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser direcionado de acordo com as características desses componentes.

Os conteúdos factuais, por exemplo, possuem caráter descritivo e concreto, como: nomes, datas de acontecimentos, fórmulas matemáticas, símbolos, códigos, categorias, classificações, etc. Esses conteúdos são aprendidos por meio da compreensão de um conceito associado, podendo ser utilizado em uma atuação competente até mesmo pela reprodução literal.

Os conteúdos conceituais, por sua vez, possuem caráter abstrato, os quais exige compreensão. Dentre exemplos de conceitos estão: densidade, função, sujeito, demografia, potência, acordo, etc. Esse tipo de conteúdo é aprendido quando é possível utilizá-los para a interpretação, a compreensão ou a exposição de um fenômeno ou de uma situação, ou ainda quando é plausível situar os fatos, os objetos ou as situações reais no conceito que os inclui.

Já os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, dirigidas à obtenção de um objetivo, tais como: ler, calcular, desenhar, classificar etc. Os conteúdos procedimentais são aprendidos por meio de um processo de exercitação tutelada e refletida a partir de modelos científicos. O processo de aprendizagem é reforçado

com a aplicação do que foi aprendido em contextos diferenciados para que seja mais útil na medida em que possam ser utilizados em situações nem sempre previsíveis.

Por fim, os conteúdos atitudinais abarcam valores, atitudes e normas, sendo constituídos por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e atitudes (ações e declarações de intenção). As atitudes são aprendidas a partir de modelos ou por meio de vivências continuadas em contextos com implicações afetivas. Desenvolver atitudes supõe o conhecimento e a reflexão sobre os modelos plausíveis, análise e valorização das normas, apropriação e elaboração de conteúdo, implicando em uma análise de fatores positivos e negativos, a tomada de posição e uma revisão da própria atuação (ZABALA; ARNAU, 2010).

Considerando que cada tipo de conteúdo exige estratégias de ensino diferentes, torna-se fundamental a utilização de metodologias diversificadas. Nesse sentido, as metodologias participativas tornam-se importantes meios dos quais os docentes podem dispor, cabendo tecer algumas considerações sobre essa abordagem.

4 | METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO UM IMPORTANTE RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Dentre as matrizes pedagógico-metodológicas que mais se destacaram no Brasil estão: a tradicional, a ativa (escolanovista), a tecnicista, a libertadora e a histórico-crítica. As três primeiras estão centradas em um dos polos que envolvem o ensino e a aprendizagem, ou seja, na hegemonia do professor (tradicional), na do aluno (escolanovista), ou na da técnica (tecnicista). Já as pedagogias libertadora e histórico-crítica não estão situadas em tais polos, uma vez que possui como fundamento a problematização da realidade, a interlocução entre professor e aluno, a prática social, a relação entre educação e política dentre outros aspectos. Assim, entende-se que as perspectivas libertadora e histórico-crítica aproximam-se do pressupostos que sustentam a utilização de metodologias participativas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estas privilegiam o papel do estudante e do professor, considerando o contexto em que esses sujeitos estão inseridos (ARAÚJO, 2017).

Observa-se que o movimento das metodologias ativas surge contrapondo-se às práticas da escola tradicional na qual o estudante era estimulado a aprender respostas já conhecidas, o que limitava o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a capacidade de análise e de resolução de problemas. Nessa abordagem, o docente era considerado detentor do conhecimento em determinada área e sua função era repassá-lo ao aluno de forma sequenciada e linear. Em consequência, esperava-se do discente uma atitude passiva em seu processo educacional, o que mudaria caso ele ascendesse ao nível universitário onde lhe era permitida alguma reflexão.

Nesse contexto, as metodologias ativas são vistas no âmbito teórico educacional

escolanovista como promotoras de experiências significativas, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Nessas metodologias, a pessoa que aprende age de uma maneira consciente e ativa para estabelecer o que vai aprender. No entanto, algumas críticas têm sido direcionadas às metodologias ativas, por seu aspecto psicologizante e por secundarizar o ensino, do qual o professor era o protagonista (ARAÚJO, 2017).

Com isso, entre o final dos anos 50 e início dos anos 80, a participação tomou lugar nas discussões pedagógicas no Brasil, indo de encontro a alguns pressupostos da metodologia ativa. Ao passo que no ensino tradicional o aluno era um receptor de conteúdo, possuindo um lugar passivo no processo educacional, na pedagogia ativa ele passa a promover sua aprendizagem, adotando uma postura ativa. Já na perspectiva participativa o ensino e a aprendizagem são considerados interdependentes, não havendo privilégio ao papel do professor ou do aluno, uma vez que "a prática social se põe como elo que assume a prerrogativa de promover e suster o processo de ensino-aprendizagem" (ARAÚJO, 2017, p.44).

Assim como ocorre com a perspectiva ativa, a perspectiva participativa também considera as dimensões biológica e psicológica do educando como relevantes para o processo educativo. No entanto, essa abordagem compreende que apenas essas dimensões não são suficientes para abarcar a complexidade do fenômeno educativo. Dessa forma, as metodologias participativas são conceituadas do seguinte modo:

> [...] a metodologia participativa se fundamenta nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimento, etc.), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo (NOGUERO, 2007, p.93 apud VEIGA, 2014 p. 306).

Assim, a participação, a colaboração, o compartilhamento e a cooperação são essenciais nas metodologias participativas (ARAÚJO, 2017). A participação enfatiza a importância da atividade, da ação, de fazer e principalmente de experimentar a partir de situações-problemas, ou seja, com base prioritariamente nas necessidades das pessoas e da comunidade que ela pertence.

Bordenave (1983, p. 11), referindo à importância e à necessidade da participação, ressalta que "nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais". Participar é inato ao ser humano, seja na família, na comunidade, nas relações de trabalho, assim como em seu processo educativo. Segundo esse autor, a participação tem duas bases: uma afetiva, uma vez que temos prazer em realizar atividades com o outro; e outra instrumental, tendo em vista que ao realizar atividades com outra pessoa elas se tornam mais eficazes e eficientes (BORDENAVE, 1983).

No que se refere ao desenvolvimento de competências, ao lado da participação devem estar o destaque aos contextos e às situações reais que os estudantes encontram em seu cotidiano. Isso porque a competência envolve a iniciativa, o trabalho em equipe

e a capacidade de realizar análises voltadas para a identificação, o planejamento e a proposição de soluções a problemas. Com isso, as metodologias precisam estimular a busca de soluções e o favorecimento da autonomia do estudante, além de sua própria determinação para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Partido dessa perspectiva, dentre as metodologias participativas que ganham destaque no currículo por competências está a Aprendizagem Baseada em Problemas que procura estimular a comunicação interpessoal, o protagonismo e a participação do estudante e do grupo, para refletir criticamente, argumentar, decidir e resolver problemas, por meio de técnicas didáticas diversificadas (VEIGA, 2014). Essa metodologia é baseada no "estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos de forma reflexiva e tensionada por problemas concretos" (MACEDO, 2017, p. 102).

O uso dessa metodologia tem gerado possibilidades tendo em vista que aprender a resolver problemas, ter responsabilidade e tomar parte ativa no processo de construção do conhecimento é fundamental para a docência construída pelo professor (VEIGA, 2014):

> A Aprendizagem Baseada em Problemas é a alternativa de ensino-aprendizagem em que os estudantes se deparam inicialmente com um problema, que é sucedido por uma investigação em um processo de aprendizagem centrado no estudante. É uma metodologia participativa e colaborativa de ensino-aprendizagem, que transfere o papel central do professor como transmissor de conhecimentos para o estudante, considerado o ator principal na construção de seu aprendizado. Os estudantes trabalham com os problemas em pequenos grupos, sob a supervisão de um tutor (VEIGA, 2014, p. 307).

Nessa metodologia, o papel docente passa a ser de mediador, orientador, facilitador para que o estudante possa construir o conhecimento. Além disso, a solução colaborativa de problemas permite que os professores organizem as teorias de forma colaborativa e o trabalho conjunto entre docentes e estudantes (VEIGA, 2014).

O método de projetos é outra proposta de trabalho curricular integrado, formulado em 1918, por Kilpatrick, baseava-se na ideia de que a educação tradicional desconsiderava a função socializadora das propostas curriculares. A realização de projetos passou a ser uma alternativa para essa situação, pressupondo a seleção de quatro passos: decisão do propósito do projeto; elaboração de um plano para sua resolução; execução do plano projetado e julgamento do trabalho realizado (SANTOMÉ, 1998). Entende-se que "integrar conhecimentos e pensá-los com as realidades contextualizadas é o cerne da proposta curricular por projetos. Ou seja, possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizada e relacional" (MACEDO, p. 105). Ademais, os projetos possuem o potencial de desenvolver a consciência e a compreensão dos estudantes sobre sua própria aprendizagem (MACEDO, 2017).

O ponto de partida do projeto é a escolha do tema, que pode pertencer ao

currículo oficial, surgir de uma experiência, da indicação dos alunos ou do professor, da observação de um fato da atualidade, de questões pendentes em outros projetos, dentre outros (HERNANDEZ, VENTURA, 1998 apud MACEDO, 2017). Em seguida, busca-se estabelecer o objeto de investigação, as perguntas a que se deve responder. E mais, a atividade docente precisa especificar qual o motivo reitor do conhecimento e estabelecer ligações que permitam que o projeto vá além de processos informativos e instrumentais e possam ser aplicados a outro problema ou situação. Feito isso, é importante prever nos projetos pedagógicos os conteúdos que serão abordados, de modo a encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto (MACEDO, 2017).

As atividades práticas também são enfatizadas no desenvolvimento de competências, por permitirem a mobilização dos recursos obtidos na formação. No entanto, os momentos de prática não podem ser encarados como meros momentos de aplicação da teoria, mas devem levar à seleção e à combinação do que foi aprendido para realizar diversas atividades ou projetos em contextos particulares (LE BOTERF, 2003).

Além dessas propostas, muitas práticas podem ser utilizadas, como a realização de um ensaio com especificações prévias sobre o conteúdo, uma pesquisa bibliográfica, trabalhos que envolvam diferentes atividades como entrevistas, análises estatísticas, comparação de diferentes grupos ou abordagens, elaboração de mapas conceituais, etc. Ou seja, podem ser utilizadas situações que permitam tanto ao professor como os alunos promoverem o desenvolvimento de suas competências, considerando o domínio do conhecimento e a participação. Além disso, o desenvolvimento de determinadas competências intelectuais e psicomotoras, os valores e atitudes envolvidas, bem como sua vinculação com o perfil esperado do discente, precisam ser observados. Desse modo, a escolha metodológica vai depender, especialmente, dos tipos de conteúdo a serem trabalhados, das competências a serem desenvolvidas e dos contextos de atuação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no decorrer deste trabalho, a abordagem educacional voltada para o desenvolvimento de competências tem sido amplamente difundida em âmbito nacional. Com essa perspectiva, intenciona-se superar a compartimentalização do saber em disciplinas, contemplando aspectos globalizadores que abarquem a complexidade das situações que os educandos irão se deparar em seu cotidiano, além de promover aprendizagens significativas.

As considerações realizadas mostram que pensar em desenvolver competências pressupõe uma reflexão sobre as implicações que a noção de competência representa para o processo educacional. Como principal aspecto, observa-se que uma atuação competente envolve a mobilização de diferentes saberes (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais) e cada um deles exige estratégias diferenciadas para o seu

desenvolvimento.

Nesse contexto, as metodologias participativas possuem papel fundamental, pois permitem trabalhar os conteúdos de forma integrada, oportunizando a colaboração entre os docentes e os estudantes, além de favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Essas metodologias buscam evidenciar a interdependência entre o ensino e a aprendizagem, atribuindo igual importância ao protagonismo do discente e do docente, considerando a prática social desses atores, suas aspirações e os contextos histórico e social em que se inserem.

Além disso, ficou evidenciado que, embora não exista uma metodologia considerada mais adequada para o desenvolvimento de competências, podem ser utilizados alguns critérios para as escolhas metodológicas, como a necessidade de que as aprendizagens sejam significativas, bem como a complexidade e as características dos diferentes tipos de conteúdo envolvidos em uma atuação competente.

Adicionalmente, as perspectivas apontadas indicam que as metodologias participativas permitem experiências motivadoras e significativas, a promoção do pensamento crítico e a tomada de decisões. Da mesma forma, elas envolvem a participação em processos nos quais o diálogo, a discussão em grupo e a cooperação são centrais para definir e negociar os rumos da experiência de aprendizagem. Nesse processo, ressalta-se o importante papel do professor na proposição de desafios relevantes que favoreçam a reflexão e o pensamento crítico do estudante em relação ao contexto histórico e social em que vive e suas possibilidades de intervenção.

As reflexões aqui expostas levam ao entendimento que o processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências envolve comportamentos complexos, abrangendo os assuntos de forma global, valorizando a capacidade de tomar decisões, de argumentar, de propor soluções, de usar o conhecimento em situações concretas, ou seja, de desenvolver a capacidade de pensar e agir. Nesse sentido, as metodologias participativas podem ser fortes aliadas para o desenvolvimento de competências no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Da Metodologia Ativa à Metodologia Participativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Metodologia Participativa e as Técnicas de Ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV 2017. p. 17-54.

AUSUBEL, David Paul (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

BORDENAVE, Juán E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, pp. 19-23, 6 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001. Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 29 de out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 29 dez. 2020.

COCENZA, Ramon . M.; GUERRA, Leonor. B. **Neurociência e educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. Bol Técnico Senac, 2001. Disponível em: http://www. senac.br/BTS/273/boltec273b.htm. Acesso em : 01 jan. 2021.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia de Ensino**: diferentes concepções. Campinas/SP: F.E. UNICAMP, Mimeo, 1993, 6p

MOREIRA, Marco Antonio. **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: http://moreira. if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 20/11/2021

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, Mar. 2011. Disponível em: http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e Competências:** a formação administrada. São Paulo: Corte, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na Educação Superior e suas Articulações com a Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores**, UniCEUB, Livro 2, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências.** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE ARTEFATOS NA CULTURA MAKER

Data de submissão: 07/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Deyse dos Santos Marinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Manaus - Amazonas
http://lattes.cnpq.br/2933651149232161

Vitor Bremgartner da Frota
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Manaus - Amazonas
http://lattes.cnpq.br/6100146230873494

Alyson de Jesus dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)
Manaus - Amazonas
http://lattes.cnpq.br/5998752909180697

RESUMO: A sociedade tecnológica atual exige saberes e habilidades específicos a fim de preparar os indivíduos para o futuro imerso em novas tecnologias e novos conceitos. Na vanguarda dessa preparação, a Educação busca alternativas que possam contribuir na difusão desses novos saberes. Aliado a estas novas práticas, temos as propostas dos espaços *Maker,* que surgem como um ambiente alternativo às práticas educativas através da construção de artefatos a partir de recursos diversos e o compartilhamento desses engenhos e do seu processo de construção. Tal prática tem embasamento no construcionismo de Seymour Papert, com a estruturação do aprendizado pautado em novas informações alinhadas aos saberes pré-existentes. A prática do "aprender fazendo" desenvolve também novas habilidades e auxilia na solução de problemas do cotidiano. Dessa forma, propomos uma atividade durante uma oficina de corte CNC em um curso de capacitação, utilizando a Robótica Educacional. Assim, foram construídos projetos robóticos, a partir de peças produzidas pelos próprios participantes. O processo de construção dos artefatos se deu a partir da aplicação dos pilares do Pensamento Computacional, a fim de apresentar uma forma de organização do pensamento tão importante para a formação pessoal e profissional de indivíduos do século XXI.

PALAVRAS – CHAVE: Pensamento Computacional, Robótica, Cultura *Maker.*

DEVELOPING COMPUTATIONAL THINKING BY CONSTRUCTION OF ARTIFACTS IN MAKER CULTURE

ABSTRACT: The current technological

society requires specific knowledge and skills in order to prepare individuals for the future immersed in new technologies and new concepts. At the forefront of this preparation, Education seeks alternatives that can contribute to the dissemination of this new knowledge. Allied to these new practices, we have proposals of Makerspaces, which emerge as an alternative environment to educational practices through the construction of artifacts from different resources and the sharing of these devices and their construction process. This practice is based on Seymour Papert's constructionism, with the structuring of learning based on new information aligned with pre-existing knowledge. The practice of "learning by doing" also develops new skills and helps in solving everyday problems. In this way, we propose an activity during a CNC cutting workshop in a training course, using Educational Robotics. Thus, robotic projects were built from parts produced by the participants themselves. The process of building the artifacts was based on the application of the pillars of Computational Thinking, in order to present a way of organizing thought that is so important for the personal and professional training of individuals in the 21st century.
KEYWORDS: Computational Thinking, Robotics, Maker Culture.

1 I INTRODUÇÃO

A proposição de Harari (2018), que diz: "*O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu...*", diz respeito a preocupação das sociedades quanto ao futuro incerto causado pelo progresso tecnológico. O mundo repleto de transformações sem precedentes e excesso de informações nos traz a seguinte pergunta: quais habilidades serão necessárias para as profissões do futuro? O autor descreve esse cenário, na tentativa de elucidar o futuro da Educação. Estas, ainda são perguntas sem respostas, porém, existe uma opção: fazer com que todas as informações ganhem forma e sentido. Construir um "Amanhã", com base em escolhas conscientes "Hoje".

Porém, esta preparação para o futuro pode ter resposta na evolução do homem, contada através dos tempos, como aponta Pinto (2005), ao discorrer sobre a história do homem e as ferramentas tecnológicas, com foco no ciclo que nasceu dessa relação.

O autor discorre sobre o fato de o homem criar artefatos para auxiliar na realização de certas atividades, porém, após sua criação, ele buscava novas formas de melhorias criando assim, produtos mais eficientes. Realizando assim o contínuo processo de aperfeiçoamento dos artefatos e, consequentemente, produzindo novos saberes.

O autor continua, ao narrar sobre os impactos do processo de criação de engenhos que apontam em direções distintas, a primeira mostra o domínio da natureza e seus recursos, o que resulta na transformação das relações sociais de produção, e consequentemente, impactos nas diversas esferas, como a econômica e a cultural, e o segundo viés, aponta para uma conscientização sobre a realidade e como tais artefatos impactam sobre sua própria existência. Logo, temos a seguinte premissa: "*o que impulsiona a evolução do Homem é o próprio Homem.*" (PINTO, 2005, p. 124)

Ademais, vale ressaltar outro ponto abordado pelo autor, que as diferenças sociais causadas pela evolução tecnológica irregular das sociedades, não consistem em progresso tecnológico uniforme. Tecnologias atuais e arcaicas coexistem e geram na sociedade a possibilidades de constante transformação.

A partir deste foco, o olhar sobre as transformações causadas no homem a partir da construção de artefatos robóticos, engenhos ou similares, vamos discutir uma metodologia que aborda esta temática, baseada na Cultura *Maker* por meio de artefatos feitos com corte CNC com o intuito de desenvolver o Pensamento Computacional de alunos.

A Cultura *Maker* nasceu com base na teoria de Symour Papert, o Construcionismo, que aborda a aprendizagem pautada na construção (*maker*) de artefatos do processo de aprender fazendo e no compartilhamento destes.

Dessa forma, com base na discussão de Harari (2018), Pinto (2005) e De Souza (2021), será analisado o desenvolvimento das habilidades e competências do Pensamento Computacional através da utilização da Cultura *Maker*, a fim de preparar os jovens para o século XXI.

A respeito do Pensamento Computacional,

> Sobre o Pensamento Computacional – PC, vamos utilizar a seguinte premissa - “[...] esta é uma habilidade fundamental que auxilia na solução de problemas, contribui parar agregar funcionalidades e aumentar a produtividade, e quando considerado desde a alfabetização, permite maior domínio acerca das linguagens tecnológicas, temos assim uma habilidade necessária para uma sociedade imersa no progresso tecnológico “. (MARINHO, 2022)

Isto posto, podemos estudar o PC, a partir de seus pilares básicos (Brackmann, 2017): Decomposição, Reconhecimento de Padrões, Abstração e Algoritmos.

Estes pilares são necessários para a compreensão, organização e resolução de uma situação-problema. Este processo se dá a partir da identificação de cada uma destas etapas de forma não induzida. A “forma lógica” de pensar auxilia não apenas na resolução em si de um problema, mas compreende também: desmembrar um problema maior, identificar pontos relevantes de um problema, encontrar pontos em comum ou repetições, propor soluções alternativas, identificar padrões de comportamento; prever situações de riscos; utilizar o pensamento como um recurso útil. Wing (2006) trouxe a importância do PC, não apenas na Informática e nas áreas da Computação, mas no cotidiano, na postura do indivíduo em face de situações adversas. Quando alinhada à Educação, permite a transversalidade, práticas educativas diferenciadas e a preparação para uma sociedade para o século XXI.

2 | METODOLOGIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Distrito Industrial (IFAM CMDI) promoveu um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC),

chamado Corte por Comando Numérico Computadorizado (CNC), ofertado pelo Projeto Capacitar 4.0: Criando uma cultura de transformação e inovação.

O curso alcançou um público-alvo com formação de Ensino Médio e interessados no aprendizado sobre máquinas de corte CNC. Dessa forma foi lançada a proposta de introduzir informações sobre corte CNC e seus maquinários, especificações e parâmetros. A fim de agregar valor aos produtos foram apresentadas informações desde a criação do design, obtenção de modelo de projetos prontos, passando pelo processo de customização de peças à produção da peça em si. A Oficina teve duração de 40h e foi realizada nas dependências do IFAM CMDI no Espaço *Maker* Rivelino Lima.

A fim de proporcionar maior dinamismo, foi pensada uma aplicação para os projetos criados, como a elaboração de projetos robóticos. A introdução da Robótica atribuiu às peças criadas uma funcionalidade pré-definida, capaz de envolver as equipes em atividades práticas que propiciaram o trabalho em equipe, a descoberta de novas habilidades e novas organizações de ideias.

Fizeram parte da referida oficina 30 alunos, porém responderam aos questionários e desenvolveram todas as atividades inerente à pesquisa 18 alunos. Mais de 50% dos alunos participantes da pesquisa já tinham formação Superior.

Inicialmente foram sugeridas as criações de peças de menor porte e de caraterísticas mais simples, que pudessem ser customizadas e de fácil manuseio para todos. Nesse momento foram produzidos chaveiros e pequenas peças de corte único, para facilitar a compreensão de todos.

Um dos pontos observados no perfil dos alunos, quanto ao grau de instrução, foi que a maioria de alunos já capacitados com um curso técnico e/ou graduação, tiveram maior facilidade em produzir as primeiras peças pela familiaridade do uso de maquinário semelhante, e assim, foi possível se ater com mais detalhes nas configurações de elaboração e nas especificações exigidas para o corte das peças. Porém, a parcela de alunos com apenas o Ensino Médio, na sua maioria, teve seu desempenho prejudicado quanto ao uso de maquinário diferenciado e novos aplicativos.

Um dado intrigante, considerando um público mais novo, deveria ser considerado um público com maior familiaridade às novas tecnologias ou no mínimo deveria ser detectada maior facilidade ao se deparar com novos aplicativos, acessórios comuns na atualidade.

Em seguida, propomos um exercício mais específico, a produção de caixas em MDF. Foram apresentados três modelos de caixas obtidas em sites especializados e gratuitos como: *www.vecteezy.com*, *www.vectorfiles.com*, *www.all3dp.com*.

Nesta etapa foram propostas ações de customização de partes da caixa, utilizando as ferramentas apresentadas para criação de desenhos e layouts personalizados utilizando as ferramentas *Inkscape*, *Adobe Express* e *Vector Magic*. O tamanho das caixas era em média entre 10 a 15 cm de altura, o que permitiu que esta atividade fosse desenvolvida de forma individual, possibilitando assim o manuseio das ferramentas de customização e

do aplicativo que gerencia o controle de corte na máquina CNC, o *AutoLaser*, permitindo a todos a prática de definir os parâmetros de corte, de acordo com as especificações das peças de MDF utilizadas, peças de 3 e de 6 mm de espessura. A máquina CNC foi da Delta CNC, modelo L6040.

Os modelos de caixas propostos (Figuras 1 e 2) tinham um objetivo definido, que era de incitar os indivíduos a interpretar os guias de montagens da peça e compreender os encaixes de forma a dar equilíbrio aos objetos montados.

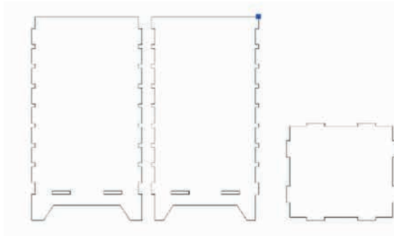


Figura 1 – Modelo de caixa em MDF 1

Fonte: all3dp.com

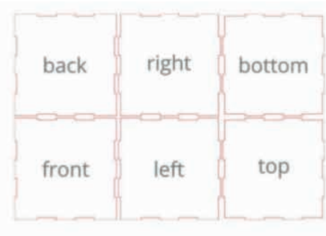


Figura 2 – Modelo de caixa em MDF 2

Fonte: topvector.com

Os modelos propostos alcançaram o objetivo de incentivar a customização das peças e compreensão do processo de montagem. Interpretar a lógica da construção das peças e a ordem de encaixe foi um exercício fácil, porém despertou nos participantes o interesse, a curiosidade e o início de interatividade entre os participantes, que até aquele momento desenvolviam as atividades de forma individual.

A reunião de ideias, discussões e possibilidades trouxe ao grupo diverso mais unidade. Surgiram indivíduos com mais facilidade no processo de customização, outros que se identificaram com o processo de corte das peças, e finalmente, aqueles que se dedicavam exclusivamente ao processo de montagem (Figuras 3 e 4).

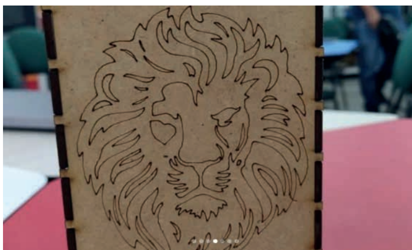


Figura 3 – Uma caixa montada em MDF.

Fonte: Autores (2022).

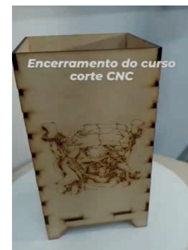


Figura 4 – Outra caixa montada.

Fonte: Autores (2022).

Desde sua fase de elaboração, a oficina de corte CNC já previa uma aplicação para os projetos originados neste processo, sua aplicação em projetos robóticos. Na idealização desta adaptação, foram propostos dois projetos robóticos montados com peças todas elaboradas em MDF a partir do corte CNC e seus mecanismos todos seriam acionados a partir de um sistema hidráulico. As propostas foram o braço e a garra mecânica, mostradas nas Figuras 5 e 6, respectivamente.

Figura 5 – Projeto Braço mecânico.

Fonte: Autores (2022).

Figura 6 – Projeto Garra mecânica.

Fonte: Autores (2022).

A atividade compreendia os seguintes passos: Elaboração das peças em CNC; Montagem das peças; Montagem do sistema hidráulico; Teste prático.

As peças foram elaboradas conforme estão na Figura 7 em ferramenta específica de ilustração, o *Adobe Illustrator*, pelos próprios autores, a partir da adaptação de um projeto preexistente disponível na internet no canal do Youtube *Te digo Cómo*. A elaboração das peças levou em consideração aspectos como:

- Tamanho da peça MDF disponível para corte das peças. Peças de MDF com 3 mm de espessura.
- Tamanho da mesa de corte do maquinário disponível. Área de 60 cm de comprimento por 40 cm de largura.
- Tamanho máximo da peça ser produzida, 25 cm de altura;
- Tamanho das seringas a serem utilizadas como sistema motor;
- Demais materiais utilizados como engrenagens e junções.

Figura 7 – Projeto das peças Braço mecânico a serem produzidas.

Fonte: Autores (2022).

As peças foram previstas para produzir um Braço mecânico com as dimensões de sua base com 16cm x 15cm, e até 27cm de altura, na máxima expansão de seu braço. A base permitia um movimento circular de até 45°, e seus dois braços alcançavam inclinações entre 10° e 30°. A abertura da garra era de até 180°.

Porém, o desempenho do braço mecânico estava ligado diretamente a disposição das seringas utilizadas no sistema hidráulico. Por isso, em alguns casos este funcionamento ficou limitado causado por erros durante a montagem do projeto. As Figuras 8 e 9 apresentam um dos braços robóticos construídos e os recursos utilizados no projeto, respectivamente.

Figura 8 – Projeto Braço mecânico.

Fonte: Autores (2022).

Figura 9 – Recursos utilizados.

Fonte: Autores (2022).

A produção de tais materiais (desenhos, elementos textuais e vídeos) objetivou a compreensão dos objetos e do sistema como um todo, a fim de promover além da construção do artefato, uma interação destes, com participantes, através de uma experiência agradável, objetiva e de fácil entendimento. Ademais, sobre o material de apoio com detalhes para auxiliar na produção de artefatos foram considerados aspectos além do foco no produto final, como aspectos socioculturais dos participantes e componentes visuais. DE FREITAS (2013, p. 2).

Para o projeto de montagem, foi utilizada a metodologia através da seguinte ordem: a organização dos processos e passos; a organização das habilidades e técnicas necessárias; e o conhecimento e manuseio das ferramentas necessárias empregadas no projeto.

Ao se verem diante de uma situação problema inédita, os participantes incialmente reagiram negativamente à proposta. Foram várias as alegações, desde a dificuldade de compreensão das peças à montagem do sistema hidráulico. Os indivíduos perceberam a importância de diferentes perspectivas ao interpretar uma situação-problema. Dessa forma, demos início a um breve diálogo sobre a importância de diferentes olhares e opiniões sobre um determinado tema a fim de alcançar uma solução mais adequada.

O resultado dessa discussão foi a divisão em grupos de acordo com as habilidades

pré-existentes de cada indivíduo. Assim, foram definidas três equipes que desenvolveram projetos iguais, porém, cada uma definiu a ordem de execução dos passos e própria distribuição de tarefas. As tarefas foram:

- Manusear os arquivos de peças, compreendê-los e produzir as peças;
- Munidos das peças cortadas, os indivíduos organizaram as peças de acordo com o manual de montagem e vídeo explicativo;
- Separação e contagem de recursos extras e acessórios (parafusos, porcas, espeto de churrasco, braçadeiras, seringas, mangueira, alicate e trena);
- Processo de montagem de acordo com o manual/ vídeo;
- Testes de movimentação.

Durante a separação das peças, algumas pessoas se confundiam por não perceberem as pequenas nuances do projeto. Em cada peça deviam ser considerados tamanho e características dos furos, pois eles variavam entre 2 mm (exclusivo de braçadeiras), 3 mm (parafusos) e 4 mm (espeto de churrasco). Esta falha impedia a continuidade da construção do artefato, por isso, as equipes se reorganizaram ou compartilhavam saberes e experiências buscando unidade dentro dos grupos.

Outros pontos positivos identificados durante a construção do projeto foram as formas alternativas no manuseio de alguns dos recursos, alguns indivíduos preparam as seringas utilizando ferramentas próprias (alicates específicos) ou então utilizando um recurso disponível no laboratório *Maker*, o ferro de solda (para fazer furos nas seringas, alternativa para fixar as seringas). As propostas foram aditadas aos projetos, por oferecerem mais firmeza aos recursos.

A construção do projeto robótico foi um desafio único, porém a pesquisa previa também atribuir funcionalidade ao artefato. Neste quesito, a montagem do sistema hidráulico, com a utilização de seringas, foi um desafio à parte. Alguns indivíduos não observaram o sistema de fluxo da água considerando os movimentos previstos para cada peça. Então em alguns casos, as seringas foram reposicionadas ou foram utilizadas seringas com maior capacidade aumentar a pressão e assim iniciar o sistema. Contudo, o funcionamento dos projetos não estava ligado a este problema especificamente, podendo afirmar que o sistema hidráulico não foi um fator que merecesse maior atenção.

Passada o evento da construção, foi o momento de testes do projeto, entre as equipes, apenas duas delas realizava testes a cada passo construído, logo, o teste do projeto ocorreu de forma breve e o desempenho foi comemorado por todos. No entanto, a equipe que não realizou os testes, prezou pela firmeza das peças, porém, tal decisão causou certa limitação aos movimentos previstos para o braço mecânico, mas o projeto cumpriu a função principal proposta.

Nesta fase da oficina, as equipes já interagiam entre si, os indivíduos compartilhavam

saberes e habilidades, os comentários abordavam as especificidades de cada projeto e foram percebidos argumentos e/ou propostas alternativas para os projetos entre os grupos. Dessa maneira, foi observado maior interesse pela Robótica e outros cursos específicos, ondem pudessem explorar mais essas atividades recém-descobertas. Isto nos leva a nova fase da oficina.

Em seguida, ao ser proposto um novo projeto robótico, as equipes se reorganizaram e nasceram novos grupos. A iniciativa partiu dos próprios indivíduos e houve uma mudança no processo como um todo. Uma equipe realizava os cortes das peças para todas as três equipes, assim como um outro grupo preparava as seringas, e os pedaços de mangueira eram distribuídos entre todos. Ficaram limitadas aos grupos a separação das peças e a montagem do projeto.

O segundo projeto escolhido foi a mão mecânica (Figura 10).

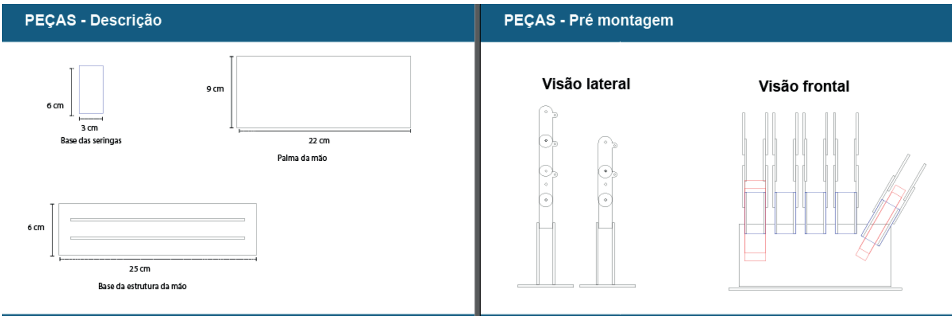


Figura 10 – Projeto das peças da mão mecânica a serem produzidas.

Fonte: Autores (2022).

Este projeto tinha uma proposta mais robusta, considerando o aumento considerável de peças (Figura 11) e a montagem poderia ocorrer de forma separada, diferente do processo do projeto anterior da garra.

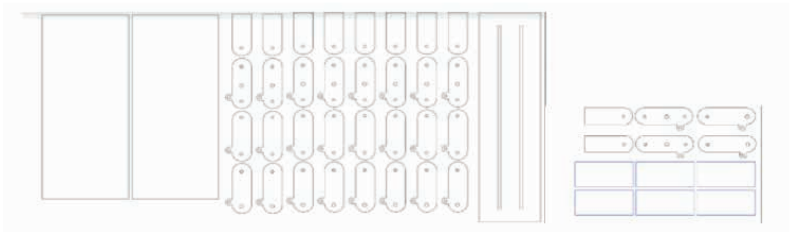


Figura 11 – Detalhe das peças da mão mecânica a serem produzidas.

Fonte: Autores (2022)

O projeto da mão mecânica tinha o mesmo sistema de funcionamento do projeto anterior, o hidráulico, e considerando a familiaridade obtida do projeto anterior, foi possível observar a facilidade da montagem dessa etapa do projeto e maior dedicação às minúcias das articulações do restante do projeto.

Durante a construção das peças menores (dedos) foi novamente identificado o erro quanto à organização de peças, quanto as suas especificidades (furos de 2 mm, 3 mm e 4 mm), porém os erros foram detectados pelas próprias equipes e logo corrigidos. Outro erro comum foi a montagem do dedo polegar. A causa principal foi não considerar o dedo com apenas duas falanges. Esta falha ocasionou o corte de peças indevidas, uma vez que foi considerado que faltavam peças, assim como o número de acessórios auxiliares, descritos em manual como um valor, e os indivíduos questionaram e reivindicaram por mais. Identificado o mal entendido, foi apresentado um pequeno vídeo explicativo sobre as características e detalhamento dos movimentos e articulações de uma mão.

Ademais, a construção do projeto ocorreu de forma normal, até o momento dos testes dos movimentos, quando foi utilizado um pedaço de arame interligando as falanges de cada dedo. Nenhuma das alternativas apresentadas seguiu o previsto no manual ou no vídeo, onde cada equipe após muitas tentativas apresentou uma alternativa apropriada e funcional, conforme apresentado na Figura 12.



Figura 12 – Alunos desenvolvendo a mão mecânica.

Fonte: Autores (2022).

A apresentação final das equipes e de cada projeto mostrou a maturidade alcançada num curto espaço de tempo, os novos conceitos, novos termos, a compreensão dos detalhes de cada projeto, as propostas de melhorias e comentários alusivos aos trabalhos como forma de novas soluções, que nos fez perceber a extensão real dos limites alcançados em cada fase dessa oficina. O resultado maior não foi para a investigação proposta, mas sim para o crescimento de cada indivíduo participante.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

O principal ponto desta oficina foi o desenvolvimento de habilidades próprias do Pensamento Computacional, durante a construção de projetos robóticos, mesmo que durante este processo havia outras questões a serem trabalhadas, como visões deturpadas quanto ao conceito de Pensamento Computacional e identificação de lacunas na compreensão do mesmo tema.

A base dessas alegações está pautada em informações coletadas em depoimentos dos estudantes, além do resultado de uma constante observação durante a construção dos projetos e as considerações feitas por cada indivíduo durante a última interação com todos os grupos envolvidos durante uma roda de conversa.

Ao adentrar o assunto do Pensamento Computacional, pauta desta pesquisa, foi observado o completo desconhecimento deste conceito entre indivíduos sem o Ensino Superior. No entanto, é importante ressaltar as respostas dos indivíduos com escolaridade específica, pois notadamente existe uma confusão sobre este conceito e vale atentar que lacunas estão sendo deixadas na formação de profissionais da área de tecnologia.

Vale ainda ressaltar a resposta assertiva dos dois indivíduos na faixa etária menor que 20 anos, com destaque para um aluno, em que o mesmo indivíduo que não soube conceituar o PC, consegue elencar toda uma estratégia lógica e explicativa para resolver problemas. Entretanto, teve um desempenho bem aquém do esperado nas atividades práticas, o que nos leva ao segundo ponto de considerações, os apontamentos observados nas atividades práticas.

Uma observação durante as atividades práticas era de que a maioria dos participantes da oficina era de profissionais da indústria buscando mais conhecimento ou de jovens buscando profissionalização com o objetivo de entrar no mercado de trabalho. No entanto, percebeu-se pouco domínio sobre os recursos tecnológicos ou alguns equívocos sobre o que de fato é um recurso tecnológico digital.

Como foram apresentados novos aplicativos de vetorização e de manuseio da máquina de corte CNC, houve a preocupação inicial do ritmo das atividades diante da dificuldade de alguns indivíduos migrarem entre diferentes aplicativos, plataformas e certos conceitos. Todavia, o andamento da oficina seguiu de forma tranquila, sem atropelos para os participantes ou qualquer prejuízo ao conteúdo apresentado. (Figuras 13 e 14).



Figura 13 – Projeto Garra mecânica pronta.
Fonte: Autores (2022).



Figura 14 – Projeto Mão mecânica finalizado.
Fonte: Autores (2022).

De todos os participantes, um indivíduo se mostrou preocupado com seu desempenho após as primeiras atividades. Ele se apresentou como graduado em busca de aprimoramento profissional através de cursos de extensão, ao conhecer a oficina de CNC, acreditou que poderia ser uma nova oportunidade, já que nunca atuou na sua área de formação. Em todas as atividades estava atento e seus resultados nos pré-teste foram satisfatórios, porém nas atividades práticas ele sempre buscava uma forma de apenas observar e não assumia a responsabilidade em qualquer das etapas propostas.

Porém, durante a construção dos projetos robóticos, observamos que ele superou dificuldades e acompanhou cada parte da construção atento, participando dos testes que eram feitos a cada etapa. Porém, um problema foi detectado em seu projeto, após rever o manual e o vídeo e acompanhar os projetos das outras equipes, ele identificou o problema do seu projeto e coordenou as alterações. O momento ápice de sua participação foi quando pediu para montar a garra sozinho, apenas sob a supervisão dos colegas. A equipe fez um trabalho considerado bonito, apoiando seu trabalho e comemorando sua evolução. Este indivíduo estava no grupo de 18 a 20 anos e sem qualquer experiência com todos os aplicativos e recursos apresentados na oficina. Ao final da oficina, era um dos mais orgulhosos a apresentar seu resultado. O mesmo olhar foi percebido em outros dois participantes, um com formação Técnica e outro com Graduação, onde ambos atuam na indústria e optaram pela oficina para conhecer melhor as máquinas de corte CNC, porém, foram altamente engajados na construção de seus projetos e perceberam que suas habilidades manuais poderiam também ser uma nova forma de aperfeiçoamento profissional.

Deve-se considerar ainda o ambiente informal do Espaço *Maker,* onde os indivíduos sentiram-se mais livres para desenvolver as atividades e os diferentes recursos disponíveis incitava novas ações e incursões. A utilização de recursos extras, foi possível a partir da iniciativa própria de alguns indivíduos e o incentivo à novas práticas alinhadas às propostas apresentadas.

Ao concluir a fase de construção dos projetos robóticos, foi observado a constante

troca de informações, sobre as alternativas propostas e os desafios particulares. Então, no intuito de organizar essa discussão, foi proposta uma roda de conversa abordando as temáticas da construção dos projetos robóticos e os conceitos do Pensamento Computacional que foram trabalhados nas atividades. Esta proposta surgiu naturalmente, ao perceber o momento de relaxamento das equipes. As temáticas abordadas foram referentes ao processo de construção dos artefatos, ao observar o compartilhamento de informações de forma descontraída, foi necessário alinhar as ideias que desabrochavam aos pilares do Pensamento Computacional, obtendo assim um alinhamento entre conceito e aplicabilidade.

Por isso foram propostas questões sobre os pilares: Decomposição, Reconhecimento de Padrões e Algoritmos, e de que forma tais conceitos foram aplicados durante as atividades desenvolvidas. Outro ponto foi discorrer sobre as soluções alternativas encontradas para a movimentação dos dedos, no projeto robótico da mão mecânica. De forma geral, os apontamentos foram bem claros e objetivos, mostrando a compreensão de grupo sobre a aplicação do Pensamento Computacional, onde o mais importante foi constatar a percepção de indivíduos, que anteriormente a esta oficina, mostravam-se indiferentes a este conceito, e a naturalidade de como essa compreensão ocorreu. Sobre os indivíduos, com um conceito previamente formatado sobre o Pensamento Computacional, observou-se a curiosidade sobre como um pensamento estabelecido pode tomar novas formas através de uma atividade tão simples, “quase uma brincadeira” (Figura 15).



Figura 15 – Apresentação final de alunos e seus projetos robóticos.

Fonte: Autores (2022)

4 I CONCLUSÃO

Este artigo apresentou um relato de uma execução de curso de corte CNC, apoiado na Cultura *Maker*, a fim de desenvolver o Pensamento Computacional de seus participantes. As oficinas ministradas, bem como o uso das ferramentas tecnológicas foram acompanhadas de um processo pedagógico objetivando construir o conhecimento dos alunos partícipes, além de preparar alunos com competências e habilidades necessárias para o século XXI.

Os resultados obtidos, através de artefatos produzidos, bem como depoimentos de alunos e rodas de conversas, mostraram que a nossa abordagem realizada pode contribuir para o bom desempenho de alunos, mesmo que haja dificuldades no meio do caminho, mas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem nas chamadas metodologias ativas, em que o aluno é o participante central deste processo, e não apenas um mero recebedor de informações.

REFERÊNCIAS

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017.

DE FREITAS, Ranielder Fábio; COUTINHO, Solange Galvão; DA NÓBREGA WAECHTER, Hans. Análise de Metodologias em Design: a informação tratada por diferentes olhares. **Estudos em design**, v. 21, n. 1, 2013.

DE SOUZA, Yohanna Hoepers et al. **Kit educacional de robótica livre**. 2021.

HARARI, Yuval. **21 lições para o século 21**. / Yuval Noah Harari; tradução Paulo Geiger. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MARINHO, D. et al. ROBOTSOLUTION: A KIT FOR THE DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS. In: **ICERI2022 Proceedings**. IATED, 2022. p. 5716-5722.

PAPERT, Seymour. **The Childrens´s machine: rethinking school in the age of the computer**. BasicBooks, 10 East 53rd St., New York, NY 10022-5299, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V.1.

WING, J. **Computational Thinking. Communications** of the ACM, 3 ed.:33-35, 2006.

ZILLI, Silvana do Rocio et al. **A robótica educacional no ensino fundamental: perspectivas e prática**. 2004.

DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: O ENSINO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA-PA

Data de aceite: 03/04/2023

Valtey Martins de Souza
Geógrafo e mestrando do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/ UNIFESSPA, Campus Universitário de Marabá. Marabá-PA

RESUMO: A temática discutida nesse trabalho será o ensino de Geografia nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa do Ensino de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia, Pará. A relevância desse trabalho se dá pela necessidade de maior aprofundamento no processo ensino aprendizagem na disciplina de Geografia nas turmas de EJA no município, para se verificar o motivo dos alunos reclamarem da dificuldade em aprenderem Geografia. Assim, a metodologia se pauta numa releitura das temáticas: formação dos educadores no Brasil, formação dos professores de EJA no Brasil e o ensino de Geografia na EJA, e, em uma pesquisa de campo. Portanto, o objetivo principal desse trabalho será o de analisar o modo como os professores de Geografia da EJA ministram suas aulas nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa nas escolas da rede municipal e estadual no município de São Domingos do Araguaia, Pará. Os resultados da pesquisa apontam para a formação da maioria dos professores, para a inadequação das metodologias utilizadas no processo ensino aprendizagem e para a falta de planejamento das aulas.
PALAVRAS-CHAVE: EJA. Dificuldade de aprendizagem. Metodologias de ensino.

ABSTRACT: The theme discussed in this work will be the teaching of Geography in the 3rd and 4th stage of Teaching Youth and Adults in the municipality of São Domingos do Araguaia, Pará. The relevance of this work is due to the need for greater depth in the teaching-learning process in the discipline of Geography in the EJA classes in the municipality, to verify the reason why students complain about the difficulty in learning Geography. Thus, the methodology is based on a re-reading of the themes: training of educators in Brazil, training of EJA teachers in Brazil and the teaching of Geography in EJA, and, in a field research. Therefore, the main objective of this work will be to analyze how EJA Geography teachers teach their classes in the 3rd and 4th stage classes in municipal and state schools in the municipality of São Domingos do Araguaia, Pará. The survey results point

to the training of most teachers, to the inadequacy of the methodologies used in the teaching-learning process and to the lack of class planning.
KEYWORDS: EJA. Learning disability. Teaching methodologies.

1 I INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o ensino de Geografia nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa[1] do Ensino de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia, Pará. Tornou-se comum observar no ensino médio, alunos oriundos da EJA, dizerem: "*a geografia é muito difícil de aprender*". Devido a tal fato, tornou-se necessário verificar quais os motivos que levam os alunos a fazerem essa afirmação, já que o papel do professor deve ser o de contribuir para a formação de seres capazes de analisar as transformações espaciais, levando em consideração seu papel na transformação desse espaço. Desse modo, decidiu-se verificar se a falha no processo ensino aprendizagem residia no ensino de geografia nas séries/etapas anteriores ao ensino médio.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de maior entendimento acerca do processo de ensino aprendizagem na disciplina de Geografia nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa da EJA no município de São Domingos do Araguaia, Pará.

Assim, a metodologia para elaboração desse trabalho se pautou numa releitura das temáticas: formação dos educadores no Brasil, formação dos professores de EJA no Brasil e o ensino de Geografia na EJA. Também se realizou uma pesquisa de campo com a intenção de verificar como a disciplina de Geografia é ensinada nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa da Educação de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia, Pará.

Portanto, o objetivo principal desse trabalho será o de analisar o modo como os professores de Geografia da EJA ministram suas aulas nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa nas escolas da rede municipal e estadual no município de São Domingos do Araguaia, Pará.

Os resultados da pesquisa apontam que as dificuldades de aprendizado dos alunos e alunas se deve a formação da maioria dos professores das séries/etapas passadas, a inadequação das metodologias utilizadas no processo ensino aprendizagem nessas séries/etapas e a falta de planejamento das aulas nesse segmento do processo ensino aprendizagem.

2 I MATERIAL E MÉTODO

Para realização desse trabalho se fez uma releitura das temáticas: formação dos educadores no Brasil (ROMANOWSKI, 2007), da formação dos professores de EJA no Brasil (VIEIRA, 2006) e o ensino de Geografia na EJA (ALBRING, 2006). Se realizou também uma pesquisa de campo para verificar como a disciplina de Geografia

1 As turmas de 3.ª etapas da EJA correspondem àsturmas de6.ºe 7.ºanodo Ensino Regular, e as turmas de 4.ª etapas desse mesmo modelo, equivalem asturmas de8.ºe 9.ºano

é ensinada nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa da Educação de Jovens e Adultos no município de São Domingos do Araguaia. Assim, a pesquisa foi feita com um número de 11 (onze) educadores da disciplina de Geografia vinculados ao município e ao estado. Se utilizou questionários estruturados que incluíam questões (onze no total) que se relacionavam a formação dos professores da EJA, ao tempo de trabalho nesse segmento, as turmas que o professor trabalha, a escolha ou não dos conteúdos, a preferência do professor com relação ao modo como os alunos devem se comportar durante as aulas, o modo como o docente vê o desinteresse de alguns alunos pelas aulas e a maneira como o professor avalia o alunado. Foram realizadas gravações das falas e anotações para que os dados fossem compilados, bem como fotografias foram tiradas para compor o registro do ensino de Geografia na EJA no município de São Domingos do Araguaia. Os dados coletados nas entrevistas são apresentados na forma de percentuais.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A formação dos educadores no Brasil

A formação de professores no Brasil, de forma geral, necessita de investimentos, pois segundo Romanowski (2007), mais de um terço do total de professores da educação básica desse país, não possui o nível superior de formação. Dessa forma, sem uma apropriada formação, os professores não têm como contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de uma escolarização que supere o fracasso visível nos resultados das avaliações que mantém a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de evasão e reprovação. Essa precariedade na formação inicial dos professores é reforçada pela precisão de programas de formação continuada que visem proporcionar uma melhoria a esses profissionais.

Desse modo, Romanowski (2007) entende que as políticas governamentais não consideram a carreira e a profissionalização dos professores nas condições desejáveis, tanto na esfera federal como nos demais níveis. Para essa autora, uma das principais preocupações com a formação docente deve corresponder aos primeiros anos da docência, que, por sua vez, é sistematicamente esquecida pelas instituições formadoras e pelos sistemas de ensino. Para que os programas de formação favoreçam uma ação docente mais crítica e consciente, devem possibilitar conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo, propiciando dessa forma, o entendimento da complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de soluções que visem minorar os problemas que surgirem ao professor em formação.

Nesse sentido, Candau (2005), corroborando com Melo e Urbanetz (2008), relata que a formação dos professores, em alguns casos, tem propiciado o aparecimento de docentes tradicionais, onde suas práticas são desvinculadas do contexto sociopolítico e prevalecem os aspectos do conteúdo e das técnicas de ensino.

Nessa perspectiva, Melo e Urbanetz, (2008) descrevem que a educação deve ser entendida no seu contexto socioeconômico e político sendo considerada uma prática social, onde a formação de professores deve considerá-los como sujeitos da prática social e portadores de um papel político que os impeça de considerar suas práticas como neutras. Desse modo, Candau (2005) alerta de que é a necessária união entre teoria e prática na educação de forma geral e na formação de professores.

Assim, Candau e Lelis (2005), citados por Melo e Urbanetz (2008), entendem a importância de tal união entre teoria e prática, na linha da *práxis*, e defendem a ideia de que ambas as esferas, embora distintas, relacionam-se intrinsecamente, mantendo entre si a autonomia relativa, uma interdependência. Dessa forma, a teoria e a prática educativa devem ser os núcleos constitutivos dos cursos de formação de professores, devendo ser trabalhadas em unidade e não separadamente. Nesse sentido, o professor a ser formado depende do contexto histórico-social em que se encontra, das relações sociais existentes, do posicionamento do sistema educacional em relação ao sistema produtivo, para assim, articular no seu fazer pedagógico, as dimensões do "o que ensinar", do "como ensinar", do "para que ensinar", do "para quem ensinar".

3.2 A formação de professores de educação de jovens e adultos no Brasil

De acordo com Vieira (2006), ao falar sobre os professores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA), cita vários autores que entendem que os mesmos enfrentam condições adversas no desenrolar de suas atividades docentes. Dentre essas condições a autora elenca: desarticulação entre teoria e prática durante os cursos de formação inicial desses professores, o processo de proletarização que permeia a profissão docente, as dificuldades da atualização em serviço, as tentativas de controle pelo Estado sobre seu trabalho através de mecanismos de racionalização e privatização de ensino.

Vieira (2006), ainda afirma que há de se agregar ao conjunto de problemas e dificuldades que perpassam a formação e a prática dos educadores que atuam no ensino básico, a inexistência de uma formação específica de seus educadores. Entre os principais desafios a serem enfrentados, a autora relaciona as condições materiais das escolas, a estrutura curricular e do material didático e a formação dos professores.

Desenvolvendo esse raciocínio, Machado (2001) corrobora com Vieira (2006) e falam da formação de professores da EJA. Para as autoras, as pesquisas apontam que um dos entraves das experiências educativas são a precarização e a ausência de uma política nacional de formação docente. Portanto, se faz necessário uma preparação específica para os professores que atuam em EJA. Nesses termos, Vieira (2006) afirma que a EJA conglomera um conjunto amplo e heterogêneo de experimentos educativos que possuem formatos e modalidades diversas, compreendendo ações escolares e não-escolares. Para a autora, a EJA possui matizes ricos e propósitos múltiplos, ocorrendo por meio de iniciativas governamentais e não governamentais. No que se refere ao público que as experiências

e programas que compõem essa modalidade educativa na América Latina visam atender, na perspectiva Rivero (1998), se trata de um público diferenciado composto por núcleos camponeses e indígenas, operários e trabalhadores informais, docentes e agentes sociais, sindicalistas, empresários, profissionais, pais de família, pessoas da terceira idade, grêmios e militantes partidários.

Nessa perspectiva, Vieira (2006) corroborando com Fávero e Rumert (1999), falam da formação dos professores de EJA e de como o jovem e o adulto que frequentam essa modalidade de ensino são vistos. Para esses autores:

> (...) a ausência de preocupação com a formação de professores de EJA, possui raízes históricas e relaciona-se a um conjunto de representações arraigadas na cultura, que perpassa a educação e outras práticas sociais. Dentre essas representações há aquelas que inspiram muitas práticas de EJA, concebendo-a como “algo a ser adaptado, ou mesmo reproduzido a partir das ações desenvolvidas junto à população infantil”. Nessa concepção o jovem e o adulto com nenhuma ou pouca escolarização são vistos como “alguém que deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância: estudar” (p. 135-136).

Assim sendo, esses autores ainda enfatizam que, como consequência desses fatos, as práticas pedagógicas da EJA são infantilizadas, sendo o jovem e o adulto, em certa medida, imaginados e abordados como “crianças grandes”, “marmanjos” que não aprenderam na “idade apropriada”.

3.3 O ensino de geografia na EJA

Albring (2006) relata que o papel da educação na atualidade, é o de preparar alunos e alunas para a vida como um todo, não apenas para o trabalho, como ocorria no século passado. Para essa autora, vivemos inclusos em uma sociedade pós-industrial ou pós-moderna, em que o capital intelectual é que impera, juntamente com a capacidade de idear, criar e projetar. Nesse cenário, o grande objetivo da EJA é entendido como o de fazer com que alunos e alunas apreciem cada vez mais as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual, já que é somente através da educação que o ser humano tem a possibilidade de se encontrar na conjuntura a qual está inserido.

De acordo com Albring (2006), esse contexto é apropriado para a entrada da Geografia Escolar, que através de conteúdos práticos, concretos e atuais, possibilitam o alavancamento no processo de construção do conhecimento, uma vez que estes educandos buscam aprender conteúdos que colaborem para suas atividades profissionais ou para resolver problemas do seu dia a dia. Nesse caso, é colocada a todos, pelo ensino da Geografia, uma considerável responsabilidade, que é o da formação de cidadãos. Esse fator torna-se essencial, principalmente quando se trata de adultos que já fazem parte de uma comunidade e necessitam ser ativos dentro dela, pois o futuro de seus/suas filhos/família depende de suas atitudes/reflexões.

Assim, para Albring (2006), o estudo da Geografia da EJA deve estar voltado para o local, no entanto o global não pode ser esquecido, pois, em era de globalização necessitamos ser voláteis e compreender as inter-relações existentes no planeta. Os recursos tecnológicos devem ser mostrados aos educandos, para desse modo, dar subsídios intelectuais para que eles os compreendam e apliquem este conhecimento ao seu ambiente familiar, comunitário e profissional. Ainda se faz necessário combater os preconceitos, ressaltar a ética, o respeito aos direitos alheios e as diferenças, a sociabilidade e a inteligência emocional, bem como, desenvolver habilidades do tipo como raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de análise crítica, dentre outros. Além disso, os conteúdos a serem selecionados não podem ter como base currículos estanques, programados na maioria das vezes por pessoas que não conhecem as reais necessidades/aspirações dos alunos e alunas. Eles devem ser flexíveis e adaptáveis ao que se objetiva conhecer, sem deixar de explorar conteúdos fundamentais.

Nessas condições, Albring (2006) relata que para surtir interesse e compreensão, a metodologia utilizada precisa trazer os conteúdos sempre para a vida cotidiana dos educandos, visto que estes, na maioria das vezes sentem dificuldade em se projetar no espaço/território desconhecido. Por isso, as aulas devem apresentar dinamicidade e criatividade, pois o professor necessita proporcionar um ambiente de aprendizado e satisfação, e isso pode ser atingido através de debates, trabalhos em grupo (pode transmitir mais segurança), vídeos, manuseio de revistas, jornais e discussão de notícias que a mídia veicula (proporcionando uma compreensão e análise crítica, bem como o uso de mapas e técnicas de revisão movimentadas). Em suma, as aulas devem cativar os alunos e alunas, visto que estes têm uma jornada múltipla – trabalho, estudo, família, comunidade, lazer – e esse é o ponto nevrálgico que os diferenciam das crianças e adolescentes do ensino regular.

Nestes termos, Albring (2006) entende que na construção do conhecimento, o professor deve assumir o papel de facilitador. Em especial, o profissional da Geografia escolar da EJA, deve primar pela dialogicidade dos conteúdos, desenvolvendo assuntos proeminentes e significativos que levem o educando a conhecer a si próprio, o meio ao qual faz parte e correlacionar este local, com o global, transferir a teoria para a prática e vice-versa. Nessa perspectiva, o educador precisa ser pesquisador, observador, analítico e crítico para poder transmitir isto aos seus educandos. Dessa maneira, o discurso e a prática necessitam caminhar em paralelos e estarem relacionados com a realidade da clientela, pois se assim não for, os fundamentos da Geografia Crítica submergem e as aulas tornam-se apenas repasse de informações. Além disso, as análises dos fatos do dia a dia devem estar subsidiadas em dados científicos, ou seja, o professor precisa proporcionar uma análise da atualidade fazendo ganchos com estudos específicos da disciplina.

Para Albring (2006), o estudo da Geografia na EJA deve proporcionar ao educando: abrir seus horizontes, buscar criar chances que lhe propiciem uma vida digna e com

qualidade, subsidiá-lo na compreensão de sua situação/posição na sociedade e desenvolver um espírito mais humano. Para alcançar tais objetivos, a Geografia deve abordar questões polêmicas, atuais e que estão presentes no cotidiano dos educandos, correlacionando-as com os aspectos geográficos, porém nunca deixando assuntos teóricos terem maior destaque que os práticos.

4 I RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 O ensino de geografia nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa no município de São Domingos do Araguaia, Pará

Para analisar o ensino da disciplina de Geografia nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa no município de São Domingos do Araguaia, Pará, se realizou uma pesquisa de campo junto a professores que ministram essa disciplina. Durante a pesquisa, detectou-se que dos onze professores pesquisados, 27,27% são pedagogos, 18,18% são licenciados em Letras, 18,18% são licenciados em Matemática, 18,18% são licenciados em História e somente 18,18% são licenciados em Geografia. Nota-se que 81,81% (nove dos onze entrevistados) dos docentes não possuem a formação necessária, e essa é uma condição *sine qua non* para que o aprendizado aconteça. Notou-se também, que a grande maioria dos docentes, 81,81%, possuem uma experiência de quatro anos ou menos, e 18,18% apresentam uma experiência de 5 anos ou mais que isso. Esse também pode ser um dos fatores que contribuem para o aumento nas dificuldades dos alunos e alunas em aprender os conhecimentos geográficos, pois, na percepção de Romanowski (2007), "*Os saberes da experiência são os conhecimentos adquiridos durante a prática. São resultantes do fazer (p. 57)*". Assim, a inexperiência da maioria dos docentes pesquisados pode contribuir para dificultar o aprendizado, pois na perspectiva de Souza (2005), citada por Romanowski (2007), ficou evidenciado em pesquisas, que os professores iniciantes estão mais preocupados em sistematizar os conteúdos de ensino e os professores mais experientes estão mais preocupados com a aprendizagem e as dificuldades dos alunos.

Nesses termos, quanto ao planejamento das aulas, somente 27,27% planejam todas as aulas, sendo que os 72,72% restantes planejam a maioria ou apenas algumas. Isso é preocupante, pois, segundo Stefanello (2008), o planejamento é um instrumento primordial, devido nortear todo o trabalho do sistema escolar e, inclusive, ajuda na formação de uma sociedade com indivíduos que pensam criticamente. Portanto, quando o docente for planejar suas aulas, deve escolher previamente os conteúdos a ser ministrados e não fazer como os 9,09% dos entrevistados que afirmaram apenas seguir a sequência que se apresenta no livro didático.

No que se refere ao modo como os docentes ministram suas aulas, a grande maioria, 81,81% afirmaram que preferem as aulas em que o professor ao explicar o conteúdo,

permite que o aluno tenha voz e dialogue para a construção do conhecimento. Esse tipo de aula, a expositiva dialógica, é entendido por Lopes (1993), como a forma de aula que utiliza o diálogo entre o professor e os alunos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências. Os 18,18% que disseram ministrar a maioria das aulas de forma expositiva, parecem serem adeptos da Geografia Tradicional que, segundo Lopes (1993), essa técnica tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino.

Nessa pesquisa ainda se observou que 72,72% dos docentes preferem terem suas explanações interrompidas para que os alunos perguntem e tirem suas dúvidas. Esse fato é uma característica apresentada pela construção do conhecimento, pois, dessa forma, pode ocorrer o diálogo entre dois sujeitos desse processo: o(a) aluno(a) e o(a) professor(a). Os 27,27% que disseram preferir que os alunos só interrompessem as aulas após a explicação para não cortar o raciocínio do professor, parecem intercederem por uma Geografia Tradicional em que o aluno deve "se comportar" devido a(o) fala/discurso do professor ser mais importante que as dúvidas que por ventura surgirem.

Quanto à opinião dos professores a respeito do modo como eles veem os educandos, se entende como preocupante o relato de 18,18% dos entrevistados que entendem como preguiçosos os alunos que não demonstram interesse pelas aulas. Entende-se que eles deveriam concordar com os 81,81%, que acham que essa falta de interesse pode estar ligada ao cansaço pelo trabalho diário ou a falta do uso de uma nova metodologia que chame a atenção para as aulas.

Quanto ao modo como os professores avaliam os alunos, a maioria, 81,81% afirmou que o método utilizado é o processual, onde são considerados todos os aspectos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Parece que Melo e Urbanetz (2008) também concordam com esse método avaliativo, pois, dizem que para a avaliação ser eficiente ela precisa acontecer permanentemente durante todo o processo educativo. Os dados preocupantes ficam por conta dos 18,18% que afirmaram que na hora de avaliar os alunos e alunas, fazem somente uma prova escrita, preferencialmente com questões objetivas, pois assim, fica mais fácil de corrigir.

5 | CONCLUSÃO

Conclui-se que o modo como os professores de Geografia da EJA ministra suas aulas nas turmas de 3.ª e 4.ª etapa nas escolas da rede municipal e estadual no município de São Domingos do Araguaia, Pará, é inadequado em alguns casos, dificultando assim, um maior aprendizado por parte dos alunos e alunas, pois a maioria dos docentes não possuem a formação necessária, e essa é uma condição *sine qua non* para que o aprendizado aconteça. Outro fator que pode ter contribuído para dificultar o aprendizado foi a inexperiência da maioria dos docentes pesquisados, pois na perspectiva de Souza (2005), citada por Romanowski (2007), ficou evidenciado em pesquisas, que os professores

iniciantes estão mais preocupados em sistematizar os conteúdos de ensino e os professores mais experientes estão mais preocupados com a aprendizagem e as dificuldades dos alunos. Ainda houve casos de falta de planejamento das aulas, e isso é preocupante, pois, segundo Stefanello (2008), o planejamento é um instrumento primordial, devido nortear todo o trabalho do sistema escolar e, inclusive, ajuda na formação de uma sociedade com indivíduos que pensam criticamente. Alguns pesquisados falaram fazer uso apenas do livro didático, outros disseram ministrar a maioria das aulas de forma expositiva, outros ainda relataram preferir que os alunos só interrompessem as aulas após a explicação para não cortar o raciocínio do professor, estes parecem interceder por uma Geografia Tradicional em que o aluno deve "se comportar" devido a(o) fala/discurso do professor ser mais importante que as dúvidas que porventura surgirem.

REFERÊNCIAS

ALBRING, L. **O ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos**: por uma prática diferenciada e interdisciplinar. 2006. Disponível em: <http://www. cereja.org.br/arquivos_upload/loraine_albring_ensino_geografia.pdf.> Acessado em: 15 jul. 2009.

CANDAU, V. M. (Orgs.). **Rumo a uma nova didática**. 16 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

CANDAU, V. M; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Orgs.). **Rumo a uma nova didática**. 16 ed. Petrópolis, Vozes, 2005. p. 56-72.

FÁVERO, O; RUMERT, S. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 30, 1999.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: PASSOS, I; VEIGA, A. (orgs.). **Técnicas de ensino**: por que não? 2 ed. Campinas, Papirus, 1993. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MACHADO, M. M. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam deste tema? Alfabetização e cidadania – **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 13, dez. 2001.

MELO, A; URBANETZ. S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba, Ibpex, 2008.

RIVERO, J. Educación y pobreza: politicas, estratégias y desafios. In: **Seminário Regional Programa de Educación Compensatoria em America latina e el Caribe**. Buenos Aires, 2 out. 1998.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. ver. e atual. – Curitiba, Ibpex, 2007.

SOUZA, G. M. R. **Professor reflexivo no ensino superior**: intervenção na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. Curitiba, Ibpex, 2008.

VIEIRA, M. C. A formação de professores de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Reflexões sobre as políticas públicas contemporâneas. In: **Revista da Alfabetização Solidária / Alfabetização Solidária**. v. 6, n. 6, 2006. São Paulo, Unimarco, 2006. p. 129-142.

EGRESSOS DE PEDAGOGIA E SUA PERSPECTIVA SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Data de aceite: 03/04/2023

Thamiris Christine Mendes Berger

RESUMO: A pesquisa identificou a visão de egressos de um curso de Pedagogia sobre o coordenador pedagógico, suas atribuições e características identitárias. É uma investigação qualitativa e descritiva em que os participantes foram 15 alunas que concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade estadual do Paraná entre os anos de 2016 e 2020. O instrumento de coleta de dados foi um questionário online e a análise dos dados se deu por meio da análise textual discursiva. Os resultados do estudo apontaram que os pesquisados compreendem que o coordenador pedagógico atua essencialmente com o processo de ensino e aprendizagem escolar orientando e direcionando o trabalho docente. Além disso, analisam que esse profissional desempenha tarefas diversificadas no contexto escolar e que estão relacionadas também com as práticas de uma gestão democrática. Foram identificadas como características de identidade do coordenador pedagógico: sensibilidade humana, mediador e gestor de relacionamentos. Com os resultados apontados, entende-se que não é suficiente que o coordenador pedagógico tenha apenas conhecimentos sobre a sala de aula, antes disso, é indispensável que ele conheça o sistema educacional como um todo e seus níveis de planejamento, incluindo políticas públicas, teorias curriculares e o conhecimento sobre avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo escolar; identidade do coordenador pedagógico; formação inicial.

KEYWORDS: School pedagogue; identity of the pedagogical coordinator; Initial formation.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa debruça-se sobre o coordenador pedagógico [CP], que pode ser compreendido como o profissional que atua em espaços educacionais frente à organização e gestão da educação. A organização e a gestão escolares compõem um conjunto de condições e meios que assegurem o funcionamento da instituição em busca dos

objetivos almejados. Trata-se de conjunto de regras, normas, diretrizes, ações, estrutura organizacional e procedimentos voltados para a racionalização de recursos materiais, humanos, financeiros e intelectuais, além da coordenação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pela equipe (Libâneo et al., 2012).

Cabe ressaltar ainda que um coordenador pedagógico se volta às atividades que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem acompanhando, assessorando, apoiando e avaliando-as, portanto, conforme Libâneo (2013), a atribuição principal desse especialista está na assistência pedagógico-didática que presta aos professores, além de estar atento ao relacionamento com as famílias e comunidade complementando o trabalho do diretor. No mesmo sentido, Franco (2008) enfatiza que o trabalho do CP precisa enfocar na organização, compreensão e transformação da práxis docente almejando fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (Brasil, 1996) é função dos profissionais da educação no trabalho administrativo realizar planejamento, supervisão e orientação educacional, direcionar a rotina escolar a partir dos princípios de uma gestão democrática e participativa; ficando à critério de cada instituição a exigência de formação em nível de graduação em pedagogia ou de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu desde que sejam da área pedagógica. A partir do exposto, a formação inicial para o exercício de coordenador pedagógico está nos cursos de Pedagogia, bem como a formação para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Observa-se que em documentos legais como as Resoluções CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e nº 1 de 27 de outubro de 2020 que definem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019; 2020), bem como na própria LDB, as menções sobre o coordenador pedagógico e suas atribuições são vagas, ou seja, explicita-se pouco sobre o que se almeja de fato desse profissional. Neste sentido, Kailer e Tozetto (2016) afirmam que não existe consenso no que se refere às atribuições do CP mesmo que haja reconhecimento deste profissional como responsável pelo direcionamento e organização das questões pedagógicas do espaço escolar. Nota-se com isso que o foco dos cursos formativos está na preparação para a docência, evidenciando-se uma ausência de preparação para o papel específico de coordenador, o que implica em impactos na constituição da sua identidade profissional.

O conceito de identidade é compreendido tendo como base a perspectiva sociológica de Dubar (1998; 2005) que concebe os sujeitos/atores sociais no contexto em que estão inseridos considerando suas especificidades, mas também sua amplitude. Portanto, identidade resulta de processos sucessivos de socializações, é um movimento constante entre atos de pertencimento e atos de atribuição, identidade para si e para o outro, ou seja, resulta de uma articulação necessária entre aquilo que o sujeito entende/concebe/atribui a

si próprio e aquilo que as outras pessoas definem sobre ele. Assim, identidade profissional é a conexão indissociável entre as dimensões pessoal e social.

Para Domingues (2014) há contradições, formativas e políticas, no que tange ao desempenho do trabalho do CP, pois as funções que estão presentes na legislação e ao longo de sua formação não estão de acordo com as práticas que acontecem no cotidiano escolar. Pode-se dizer que o CP atua "apagando incêndios", ou seja, realizando tarefas urgentes e imediatas, o distanciando da intencionalidade do trabalho pedagógico e de reais atribuições e funções que corroboram para transformar a realidade educacional.

Sabe-se também que, ao considerar aspectos históricos de sua origem, atualmente, o CP ainda carrega marcas de uma racionalidade técnica vinculada às habilitações de inspeção e de administração adquiridas no curso de graduação nos anos de 1960 e 1970. Pensando na problemática da formação que os cursos de Pedagogia abarcam no Brasil, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] organizou eixos para diferenciar a formação do docente e a do especialista – gestor: pesquisador, gestor e professor. Kailer e Tozetto (2016) concluem que a amplitude da formação do CP é um desafio, pois um curso que visa formar um profissional que dê conta de ser professor, gestor e pesquisador para diversas funções é praticamente impossível, visto que cada uma carrega suas especificidades.

Diante disso, questiona-se qual a visão de alunos egressos de um curso de Pedagogia a respeito das funções e atribuições do coordenador pedagógico? E ainda,que características de identidade consideram como importantes ao CP?

A problemática do estudo volta-se, então, para as funções e atribuições do CP a partir da perspectiva de alunos egressos de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública estadual. O objetivo desta pesquisa é identificar a visão do egresso de Pedagogia sobre o coordenador pedagógico, suas atribuições e características identitárias.

MATERIAL E MÉTODOS

A investigação é descritiva de natureza qualitativa, pois compreende o ambiente natural como fonte das informações e o investigador é o instrumento principal. É descritiva porque os dados coletados são em forma de palavras e a análise se dá de forma indutiva (Bogdan e Biklen, 1994).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram adotados alguns procedimentos éticos a fim de assegurar que o estudo não envolvesse perigos ou obrigações aos informantes. Os participantes foram convidados via e-mail e puderam escolher aderir de forma voluntária ao projeto, podendo também desistir de participar do mesmo em qualquer momento. Do mesmo modo, foram informados sobre as finalidades da investigação, dos procedimentos de coleta dos dados e serão informados sobre dos resultados obtidos ao final do estudo

(Bogdan e Biklen, 1994).

Utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE], ferramenta que visa apresentar o tema da pesquisa e garantir a privacidade dos participantes assegurando que suas identidades serão preservadas e mantidas no anonimato. Neste momento, também foram esclarecidos sobre a importância de que as informações prestadas por eles sejam sinceras para que a análise tenha caráter verdadeiro e fidedigno.

Os participantes do estudo foram alunos egressos do curso de Pedagogia de uma universidade pública paranaense que, por razões éticas, não será revelada neste texto. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado via formulário online, pelo Google Forms, e continham perguntas fechadas e abertas organizadas em duas seções: na primeira buscou-se traçar o perfil socioprofissional do respondente; e a segunda abordou questões sobre o coordenador pedagógico, suas funções e atribuições, bem como características importantes para a sua identidade profissional. O convite para responder ao questionário online foi enviado via e-mail à aproximadamente 60 alunos, o que corresponde a 2 turmas que concluíram a licenciatura em Pedagogia entre 2016 e 2020, Importante esclarecer que a listagem dos endereços de email do alunado foi fornecida por uma professora que lecionou nas turmas.

A análise dos dados se deu por meio da análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011), esta metodologia propõe a realização de uma leitura rigorosa e aprofundada de um determinado conjunto de textos no intuito de descrever e interpretá-los em busca de compreensão de fenômenos complexos, assim, representa um movimento de interpretação de caráter hermenêutico e visa de fato a compreensão o tema que se investiga a fim de conferir a ele sentido e significado.

Diante do exposto, destacamos que a investigação em questão não oferece riscos de cunho físico, psicológico ou moral aos participantes, visto que preservaremos o anonimato de suas identidades ao longo de todo o processo e as informações prestadas não serão divulgadas individualmente.

A fim de assegurar o anonimato e sigilo dos respondentes pesquisados utilizamos a letra E, representando egresso, seguido de um número de identificação para cada sujeito: E1 (egresso 1), E2 (egresso 2), e assim sucessivamente

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do estudo foram alunos egressos do curso de Pedagogia de determinada universidade estadual do Paraná. Tal instituição existe desde o ano de 1969 e atualmente oferece 40 cursos de graduação nas diferentes áreas científicas: Exatas e Naturais, Agrárias e de Tecnologia, Biológicas e da Saúde, Sociais e Aplicadas, Jurídicas e Humanas, Letras e Artes. Dentre os cursos ofertados, 13 são de licenciaturas configurando uma instituição importante para a formação de professores e pedagogos.

Obtivemos retorno de 15 sujeitos que se prontificaram em participar da pesquisa espontaneamente. Abaixo, na Tabela 1, encontra-se o perfil socioprofissional dos mesmos.

Variáveis	**Subcategoria**	**n° sujeitos**
	Feminino	15
Gênero	Masculino	0
	Outro	0
	24 anos	1
	25 anos	2
	26 anos	4
	27 anos	4
Idade	28 anos	1
	34 anos	1
	37 anos	1
	40 anos	1
Titulação	Graduação	6
	Pós-graduação	9
	2016	1
	2017	3
Ano de conclusão do curso de Pedagogia	2018	9
	2019	1
	2020	1
	Professor	11
Ocupação profissional atual	Coordenador pedagógico	2
	Diretor	1
	Não atua na área da Educação	1
Total		15

Tabela 1. Perfil socioprofissional dos pesquisados

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Dos 15 participantes, todos declaram-se do sexo feminino, 14 nasceram no Paraná e uma em Minas Gerais e possuem idade entre 24 e 40 anos. Sobre a titulação, além do curso de Pedagogia, grande parte fez curso de pós-graduação *lato sensu* nas seguintes áreas: Educação Inclusiva, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar e Pedagogia empresarial, Gestão e liderança, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Libras, Neuropsicopedagogia e Tecnolgias, Comunicação e Técnicas de Ensino. Duas delas realizaram pós-graduação *stricto sensu:* Mestrado em Educação.

Das respondentes que atuam na Educação, grande parcela da amostra é docente e trabalha em instituição pública, apenas duas participantes são professoras em instituição privada. Observa-se que poucos atuam em cargos de gestão escolar, a maioria está no

magistério em diferentes modalidades: educação básica (N=10), educação de jovens e adultos (N=1). Uma das docentes atuou como coordenadora pedagógica em escola de línguas por aproximadamente 9 meses e sobre as demais pesquisadas que atuam na gestão escolar (N=3) o tempo de serviço é: 1 mês (coordenadora pedagógica), 7 meses (diretora), 1 ano e 7 meses (coordenadora pedagógica) e também docente no ensino superior.

Os egressos foram questionados sobre o seu entendimento a respeito das funções e atribuições que o coordenador pedagógico desempenha. Foram identificados significantes mais elementares nas respostas dos sujeitos de pesquisa os quais encontram-se organizados no esquema da Figura 1:

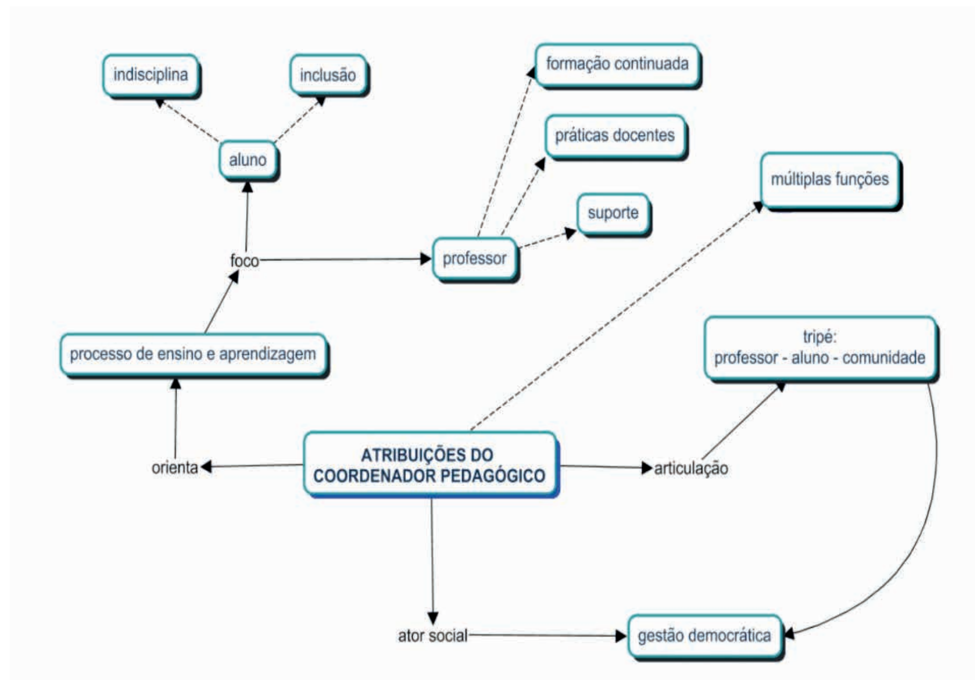


Figura 1. Atribuições do coordenador pedagógico para os pesquisados da pesquisa

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Na visão dos egressos de pedagogia, o CP atua essencialmente com o processo de ensino e aprendizagem do espaço escolar. A maioria dos sujeitos da pesquisa analisa como atribuição principal do CP a orientação e direcionamento do trabalho docente, servindo de apoio em suas práticas e guiando a formação continuada, como salientou E4: "Orientador, aquele que caminha junto com o professor direcionando o ensino aprendizagem, sempre focando no aluno.

Os pesquisados ainda compreendem que, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o CP é figura importante no combate à indisciplina e também na inclusão de

estudantes que necessitam de atendimento especializado, como explicitou E9: "Coordenar equipe pedagógica, comunidade escolar e funcionários e colaboradores [...] Buscar melhorias no ensino e aprendizagem dos alunos. Cuidado e estratégias para o combate à violência e indisciplina nas salas de aula. Olhar sensível e atento às necessidades especiais dos alunos inclusos, buscar atendimento especializado aos alunos sem laudo".

Os fragmentos de falas dos egressos estão de acordo com o que Libâneo (2013) discute quando reforça que o objetivo das práticas gestoras e de organização está na provisão de condições e recursos para um ótimo funcionamento escolar e do trabalho de docentes e discentes em sala de aula, buscando sempre favorecer a aprendizagem. Com isso, a intenção da gestão da escola é sempre buscar articular um trabalho conjunto em que todos os atores envolvidos atuem na mesma direção buscando melhorar a qualidade da aprendizagem do alunado.

Demonstrando uma visão mais ampla e crítica do CP, uma atribuição importante deste profissional foi destacada por alguns dos pesquisados está na articulação da tríade professor, aluno e comunidade. Isso significa que CP é um ator social relevante e decisivo para a construção e exercício da gestão democrática na escola, como bem exemplificou a resposta de E5: "O coordenador pedagógico faz (ou deveria fazer) a ponte entre direção escolar, professores, alunos e comunidade na resolução de conflitos, mas também no levantamento e resolução das demandas, potencializando o exercício da participação democrática."

Vale ressaltar que os egressos que evidenciaram uma visão mais ampla das atribuições do CP relacionando-o com a prática de uma gestão escolar democrática são aquelas que estão atuando como coordenadoras pedagógicas ou diretora. Ou seja, pode-se destacar que o próprio exercício como gestor contribui para a compreensão da complexidade e amplitude que este profissional carrega.

São princípios básicos da organização e gestão de uma escola para Libâneo (2013): construir uma escola democrática, buscando melhorar o processo de ensino e aprendizagem que vise o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral de todos os alunos; para se atingir os objetivos educacionais é preciso que a gestão esteja engajada com o trabalho dos docentes; torna-se mais democrática a escola quando há o empenho em assegurar aos estudantes a apropriação de conhecimento e da cultura por meio da aprendizagem; não há separação entre práticas gestoras e processo de ensino-aprendizagem; é recomendado que professores, gestores e diretores compreendam de forma crítica os processos de tomada de decisões do sistema educacional.

Como explicaram Libâneo et al. (2012), a escola atua como ponto de encontro entre as políticas do sistema educacional e o trabalho direto que é realizado em sala de aula. Com isso, o CP precisa ser um profissional que conhece o sistema de educação, legislação, diretrizes, etc., mas, que também tem conhecimentos e saberes docentes, relacionados ao trabalho cotidiano do professor, é importante e interessante que tenha experiência como

docente, conforme Kailer e Tozetto (2016) apontaram.

Kailer e Tozetto (2016) pontuam que o coordenador é sim aquele que oferece bases para o exercício docente, mas que suas atribuições vão muito além disso, gerando uma demanda de conhecimento de tudo o que envolve a organização da escola. Com isso, há o entendimento de que a prática docente está intimamente interligada com as questões de currículo, com o Projeto Político Pedagógico [PPP] da instituição e com o desenvolvimento profissional docente. Verifica-se essa noção nas palavras de E10 quando relatou que o CP possui como atribuições: “Atendimento pedagógico aos alunos e docentes; acompanhamento e avaliação do PPP; atendimento aos pais e comunidade escolar; formação continuada dos docentes.”

Ademais, observa-se ainda que as participantes da pesquisa analisam o CP como ator que desempenha múltiplas funções no espaço escolar que vão desde um trabalho burocrático com o apoio ao preenchimento do Livro Registro de Classe Online (LRCO) (E15) até lidar com as “adversidades que envolvem uma escola” (E14).

A professora E15 bem destacou que o CP desempenha diversas funções “desde o suporte, a colaboração e a orientação aos docentes até a execução de serviços burocráticos [...] Porém, dentre essas diversas funções, entendo que a principal delas diz respeito ao auxílio/apoio ao professor, uma vez que o ‘cerne da escola é o trabalho pedagógico’ e é o coordenador pedagógico quem deve se ocupar de garantir que esse trabalho se desenvolva da melhor maneira possível”.

A percepção das atribuições do CP expressadas pelos egressos desta pesquisa é coerente com o que se almeja deste profissional, pois há a compreensão de que são diversas as funções que rodeiam a sua prática cotidiana. Vale ressaltar que se torna imprescindível ter a clareza de que ser um “coordenador multitarefas” pode o levar ao desvio do trabalho pedagógico que é a essência do seu trabalho. Compreende-se que o CP precisa ter um preparo para lidar com as adversidades do dia a dia escolar, mas que isso não seja predominante em sua atuação. Desse modo, ressalta-se a necessidade de planejamento minucioso do trabalho pedagógico do coordenador.

Os pesquisados também elencaram características consideradas importantes, na sua percepção, para a identidade do coordenador pedagógico ou gestor escolar, as quais estão organizadas na Figura 2.

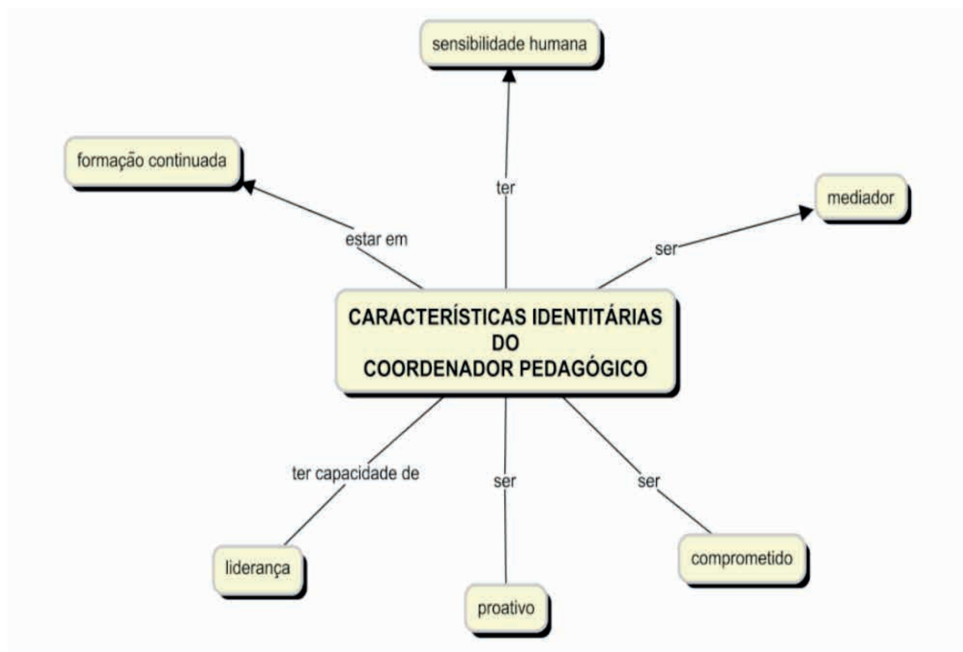


Figura 2. Características importantes da identidade do coordenador pedagógico

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Entre as características mais mencionadas estão: sensibilidade humana e mediador. Entende-se que a sensibilidade humana envolve a capacidade do sujeito de relacionar-se assertivamente com a equipe escolar conduzindo um trabalho pautado no diálogo, respeito, com habilidade empática, ser acessível e humano.

Destaca-se também que o CP deve ocupar lugar de mediador, ou seja: articulador, formador, aquele que orienta e que dá suporte especialmente aos professores na intencionalidade do trabalho pedagógico, mas também aos alunos e pais. Para isso, tal profissional precisa comprometer-se, ser líder proativo e estar sempre buscando desenvolvimento profissional por meio de estudos contínuos. Observa-se que essas características estão representadas nos seguintes fragmentos de respostas dos pesquisados: "Trabalho direto com alunos e professores, desempenhando papel formador e suporte aos professores em sala de aula, o aprendizado dos alunos, a organização dos registros de atividades da escola, além do fornecimento de feedbacks para melhoria contínua de todos os profissionais da instituição" (E11); "Fornecer suporte para as atividades pedagógicas dos professores, buscando ajuda-lo com sua prática docente. Olhar as necessidades das práticas docentes na escola e promover formações continuadas que venham de encontro com as dificuldades apresentadas pelo corpo docente" (E6).

Libâneo et al. (2012) enfatizam que dentre os fatores que proporcionam melhora da qualidade das aprendizagens discentes está a capacidade de liderança dos gestores.

Os dados da pesquisa revelam que o CP necessita saber gerir bem as relações no contexto escolar, sendo que, tais relações, nunca podem perder de vista sua intencionalidade pedagógica, pois, sem ela, há um esvaziamento do sentido do trabalho pedagógico.

Ao conceber que a identidade é um constructo emaranhado de elementos biográficos e sociais que se fazem a partir de processos de socializações (Dubar, 1998; 2005) destaca-se o quanto importante é a formação continuada do CP, visto que, como afirmou Franco (2008), um dos dificultadores aos coordenadores para que se notem como capazes de desenvolver um trabalho eficiente está na ausência de formação inicial para atuar na função.

As características identitárias destacadas pelos egressos como relevantes ao CP demonstram que é fundamental que este profissional se perceba como capaz de promover articulação crítica entre docentes e seu contexto, ou seja, articulação entre teoria e prática (Franco, 2008).

Entende-se que não é suficiente que o CP tenha apenas conhecimentos sobre a sala de aula, antes disso, é indispensável que ele conheça o sistema educacional como um todo e seus níveis de planejamento, incluindo políticas públicas, teorias curriculares e o conhecimento sobre avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permitiu identificar que a visão de egressos de um curso de Pedagogia a respeito do coordenador pedagógico é a de um profissional que precisa estar focado no processo de ensino e aprendizagem servindo de suporte aos professores em sua prática pedagógica. Assim sendo, ao CP é importante que desenvolva características identitárias como ter sensibilidade humana, com capacidade de relacionar-se exercendo sua habilidade de liderança sem perder de vista as questões pedagógicas e ser mediador articulando sempre as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, alunos, professores e pais, lembrando que deve configurar-se um trabalho conjunto e coletivo em prol de um objetivo comum: a aprendizagem discente em sua melhor qualidade.

Com o estudo, reforça-se a complexidade e especificidade da atuação do gestor escolar reiterando também a ideia de que uma formação inicial superficial não dá conta de preparar bem para esse exercício profissional, pois revela-se como um grande desafio. Outra questão emergente está na formação do coordenador pedagógico em serviço, há necessidade de investigar quem faz a sua formação continuada, como é realizada, bem como identificar experiências em escolas que possam ser compartilhadas para que as discussões avancem para o plano prático de melhorias das condições de trabalho dos gestores escolares, melhor delineamento de suas atribuições e para o desvelamento da constituição da identidade profissional.

Entende-se que este estudo pode contribuir para as reflexões que se fazem sobre

os cursos Pedagogia e a formação que oferecem, bem como estabelecer um comparativo com a percepção de egressos de tais cursos estabelecendo um paralelo entre expectativa e realidade.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R.; Biklen, S. 1994. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.

Brasil. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Brasil. 2019. Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP.

Brasil. 2020. Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP.

Domingues, I. 2014. O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola. São Paulo: Cortez.

Dubar, C. 1998. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação & Sociedade, 19(62).

Dubar, C. 2005. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, SP, Brasil.

Franco, M. A. S. 2008. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. Revista Múltiplas Leituras. 1(1): 137-131.

Kailer, P. G. Da L.; Tozetto, S. S. 2016. A formação inicial do coordenador pedagógico. In: XI ANPED SUL, UTFPR, 2016, Curitiba, Paraná. p. 1-15.

Libâneo, J. C. 2013. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6.ed. Heccus Editora, São Paulo, SP, Brasil.

Libâneo, J. C. et al. 2012. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. Cortez, São Paulo, SP, Brasil.

Moraes, R.; Galiazzi, M. do C. 2011. Análise textual discursiva. 2.ed. Unijuí, Ijuí, RS, Brasil.

EL ESTUDIO DE CASOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INFORMÁTICA Y CREACIÓN DE RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN

Data de submissão: 13/03/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Adriana González Calvello
Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación
Profesorado de Informática
Montevideo - Uruguay

Juan Alejandro Gastelú Fuentes
Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación
Profesorado de Informática
Montevideo - Uruguay
https://bit.ly/CVuyGastelu

RESUMEN: Nos interesa compartir una experiencia basada en el *estudio de casos* como estrategia didáctica para la formación docente y en particular para su aplicación en cursos de Bachillerato en Informática de Educación Media Tecnológica (EMT) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay. Dicha estrategia la hemos encontrado adecuada para distintos cursos de Informática ya que acordamos con Lawrence (1953) en que "*un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real*". El Profesorado de Informática es joven en relación con el resto de las carreras de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Surge en el año 2008 en el marco del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) con el fin de contar con profesionales que promuevan procesos de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes de educación media en este campo de conocimiento. Como Profesores de los cursos de Didáctica hemos trabajado con diversos marcos teóricos que permitan reflexionar sobre las prácticas educativas y acompañar a nuestro estudiantado en el desarrollo de planificaciones que persigan como objetivo la construcción de un discurso dialógico en donde la población estudiantil de Educación Media se empodera y se convierte en protagonista de su aprendizaje. El resultado final de la experiencia es la elaboración y redacción de un caso por parte de cada uno de los estudiantes para su aplicación en el curso de práctica. Buscamos con esto que cada practicante desarrolle las competencias inherentes a esta práctica con el fin de lograr el desarrollo de buenos cursos,

considerando el término *bueno* en el sentido de Litwin.

PALABRAS-CLAVE: Didáctica, profesorado, informática, estudio de casos.

STUDY CASES IN COMPUTER SCIENCE TEACHER'S TRAINING AND CREATION OF RUBRICS FOR EVALUATION

ABSTRACT: We are interested in sharing an experience based on case studies as a educational strategy for teacher's training and for its application in finals k-12 courses in Computer Science of Technological Media Education (EMT in spanish) of the *Dirección General de Educación Técnico Profesional* (DGETP) of the *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) in Uruguay. We have found this strategy appropriate for different Computer Science courses since we agree with Lawrence (1953) that "*a good case keeps the discussion focused on some of the stubborn facts that one must deal with in certain real-life situations.*" The Computer Science Teachers Education has recently shown up in relation to the rest of the Teacher Training careers of the *Consejo de Formación en Educación* (CFE) of the ANEP. It started in 2008 within the framework of the Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) in order to have professionals who promote teaching and learning processes for high school students in this field of knowledge. As Teachers of the Didactics courses (or Pedagogy in an english sense), we have worked with literacy frameworks that allow us to develop an insight about educational practices and go along with our students in the development of plans that pursue the objective of building a dialogic discourse where the students of k-12 are empowered and becomes the upholder of their learning. The final result of the experience is the elaboration and writing of a case by each one of the students for its application in the practical course. With this, we look for that each trainee student develops the skills inherent to this practice in order to achieve the development of good courses, considering the term good in Litwin's sense.

KEYWORDS: Pedagogy, teacher education, computer science, case study.

CONTEXTO

El Estudio de Casos se presenta como estrategia de trabajo en nuestros cursos de Didáctica II, correspondiente a Tercer año del Profesorado de Informática del Consejo de Formación en Educación, con la finalidad de que se incluya como una forma de trabajo a ser aplicada en los cursos de práctica. El estudiantado con el que trabajamos desarrolla su práctica docente en los cursos de Educación Media Tecnológica del Consejo de Educación Técnico Profesional[1].

El perfil de egreso del bachiller que cursa Educación Media Tecnológica en el área de Informática posibilita al estudiantado a desempeñarse como auxiliares técnicos de alto nivel, manejarse con solvencia en las tareas de apoyo relacionadas con la administración y gestión de un sistema computacional, ser capaces de trabajar en equipo asumiendo las responsabilidades que le hayan sido asignadas aportando ideas y proponiendo soluciones

1 https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/049/EMT%20Informatica%20reformulacion.htm, consultado el 14 de setiembre de 2019.

a los problemas planteados. Además la formación persigue el desarrollo del pensamiento creativo y las capacidades para la incorporación, adaptación o generación de tecnologías en el ámbito de su competencia. Busca también rever las consecuencias de sus acciones estableciendo una relación sustentable con el medio y una relación ética y solidaria con sus semejantes, desempeñándose laboralmente en forma individual o en equipo.

Desde el curso de Didáctica II del Profesorado de Informática se analiza el perfil de egreso de Educación Media Tecnológica y se pone en discusión de qué manera sería posible alcanzar el desarrollo de las competencias mencionadas, siendo el estudio de casos uno de los caminos posibles.

Otro dato que es menester mencionar es la forma en cómo se instrumenta la práctica docente. El alumnado de Profesorado además de asistir a clases de Didáctica debe asistir a clases de práctica en Escuelas de la DGETP en dónde se brindan los cursos de EMT en Informática que se encuentran a cargo de un/a Profesor Adscriptor. A lo largo del año (desde marzo hasta fines de octubre) el Profesor de Didáctica realiza visitas para observar el desempeño de cada practicante en la práctica docente. Se tiene como objetivo que el trabajo reflexivo desarrollado en las clases teóricas de Didáctica se vea reflejado en la práctica docente.

¿POR QUÉ EL ESTUDIO DE CASOS?

Según Lawrence (1953) "*un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real*"; dado el perfil de egreso de los cursos donde nuestros estudiantes realizan la práctica, consideramos que esta es una razón más que suficiente para sugerir esta estrategía.

Por otro lado, encontramos que permite fomentar en nuestros futuros docentes la postura de "*faros*" propuesta por Finkel (D. Finkel; 2008; 114): "*evitar que se pierdan los comentarios y las aportaciones de mayor interés; formular preguntas útiles para lo que se está planteando el grupo; ayudar a la clase, manteniéndola centrada y productiva; conseguir que la conversación transcurra ordenadamente; y, en su caso, resumir resultados claves de la discusión*". A medida que se avanza en los cursos se puede observar como la práctica docente cambia a medida que se pone en práctica esta dinámica de trabajo. Algunos de los cambios es el tiempo de exposición a contenidos teóricos, los que se reducen -sin dejar de ser abordados- en la dinámica de aula luego de poner en práctica las estrategias presentadas.

Las preguntas de análisis constituyen el medio fundamental del profesorado para mediar el encuentro de estudiantes con el caso, acordamos con Wassermann (1994) que "*Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión.*"

Este abordaje posibilita compartir la responsabilidad de que el proceso de aprendizaje sea un proceso atractivo en lugar de que el conocimiento se conciba únicamente necesario como un recurso que se acumula para su uso en el ámbito laboral del futuro profesional tal y como percibimos que a menudo sucede. Debemos velar porque los estudiantes sean miembros activos de su propio desarrollo y porque la formación que se imparte no sólo sea unidireccional, sino que se realice a través de la retroalimentación y la bidireccionalidad. (Bain , 2007)

Esta dinámica de trabajo además promueve el trabajo cooperativo, donde los estudiantes, entre otras cosas, comparten, escuchan, reflexionan, evalúan y desarrollan competencias y habilidades de nivel superior. Entendemos además que se promueve la preocupación por el aprendizaje de cada uno de los miembros de su grupo, en donde se asumen roles específicos y los llevan a cabo de manera responsable. En la acción se refuerza el proceso de aprendizaje pues constantemente están explicando conceptos o procedimientos a sus compañeros. A todo esto se suma una dinámica social en la que aprenden a evaluar y aceptar (o rebatir) las opiniones de los otros. (Johnson, 1999)

METODOLOGÍA. DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA

Dentro de la bibliografía usual sobre estudio de casos encontramos dicha nominación en singular pero cabe destacar que existen distintas formas de pensar y abordar esta dinámica. Para no ser muy extensos en el relato tomamos como referencia el siguiente esquema generado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005) que categoriza una serie de posibles abordajes y propósitos en función de las características del caso propuesto:

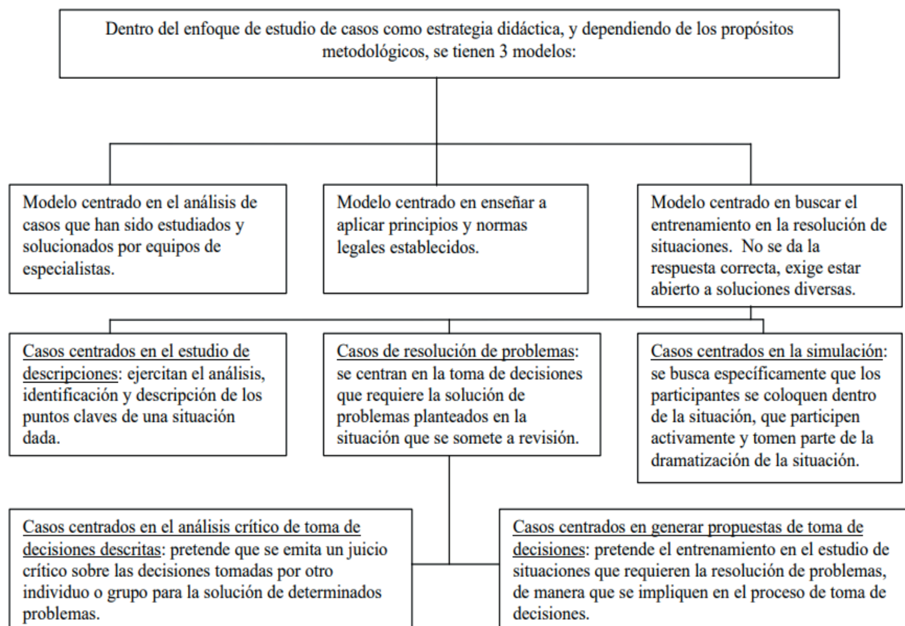


Fig. 1 ITESM (2005)

El tipo de estudio de casos propuesto por nosotros fue el categorizado como "*Resolución de problemas*" (ITESM, 2005). El objetivo de este tipo de casos, tal como se plantea en el esquema, se centra en la toma de decisiones, una competencia poco desarrollada y poco practicada en los procesos de formación actual y en la que debemos trabajar arduamente. Este tipo de caso requiere el análisis, diseño e implementación (o no, ya que no es el propósito del caso) de una solución (no podemos decir La solución, ya que la naturaleza del trabajo con casos no busca unicidad de respuesta sino el desarrollo de competencias implícitas en el proceso de creación de soluciones) para situaciones en las que se plantea un conflicto el cual se somete a revisión. Encontramos necesario acotar y enfocar a una sola forma de abordaje para poder trabajar con el grupo de clase de Didáctica los posibles aportes y opiniones de distintas personas que forman parte del grupo. Si bien la práctica docente se lleva a cabo en diversos grupos con contenidos programáticos bien distintos (Base de datos, Sistemas Operativos, Programación I, Métodos discretos, Lógica para computación, etc...), el abordaje de estudio de casos permite que todas las personas que integran el grupo puedan opinar sobre las propuestas que se presentan a examinación.

En una primera instancia se abordó el tema con la presentación en la clase de Didáctica del siguiente caso:

Estudio de Caso

Deliberar sobre la enseñanza de la Programación

Escenario

El caso fue pensado para trabajar con alumnos de 3° año del Profesorado de Informática del Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Estos alumnos realizan su práctica docente en la asignatura Programación en los bachilleratos técnicos del Consejo de Educación Técnico Profesional.

La enseñanza de los fundamentos de la programación, es clave en la formación de nuestros estudiantes; el éxito o fracaso influye decisivamente, ya que no quedan casi posibilidades de seguir avanzando en la carrera si no se logran las competencias requeridas.

La alta deserción y el bajo nivel de aprobación de los cursos constatan los planteos de Solaway y Spohrer (1989), estos autores afirman que la creación y el control de ambientes y soluciones computacionales a través de la programación, son cosas que para un individuo pueden ser difíciles de realizar.

El problema del aprendizaje de la programación implica la integración de muchos elementos entre ellos podemos mencionar: el análisis del problema, el lenguaje de programación, el entorno de desarrollo, la metodología de desarrollo, el lenguaje de modelado, los patrones de desarrollo, etc. Por lo tanto los alumnos se encuentran ante una cantidad abrumadora de conceptos en un periodo corto de tiempo, lo que dificulta su asimilación y el desarrollo de las habilidades necesarias para generar líneas de código.

Como docentes de la asignatura nos vemos reflejados en las observaciones de Spigariol y Passerini (2013):

"Los docentes veían en los estudiantes que el uso del lenguaje representaba una curva de aprendizaje abrupta en los primeros momentos de la materia ya que requieren el manejo de una cantidad amplia de conceptos antes de poder realizar algo relativamente sencillo (…)."

El objetivo del siguiente trabajo es poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la Programación.

Cuando nos referimos a reflexionar nos hacemos eco de Perrenoud (2004) "La capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano, pero existen algunas diferenciaciones que vale la pena mencionar. Por un lado, está la práctica reflexiva espontánea que surge cuando existe algún problema que necesita de solución; por otro, una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado."

EL CASO A ANALIZAR

En una coordinación se encuentran trabajando profesores de programación armando una Planificación de Unidad sobre Estructuras de Control.

Y se desarrolla el siguiente diálogo:

Profesor A - Voy a comenzar con el ***ciclo controlado por contador****, porque es más sencillo. Luego trabajaré las* ***estructuras iterativas condicionales****.*

Profesor B – Yo comenzaré con las estructuras iterativas condicionales, me parece más simple dado que acabamos de ver estructuras selectivas y ya manejan condiciones. Luego plantearé ciclo controlado por contador, como un caso particular de las estructuras iterativas condicionales, dado que se conoce a priori la cantidad de veces que se repiten el conjunto de instrucciones.

Profesor A – Abordaré los contenidos de acuerdo a su complejidad, por lo tanto comenzaré con iteraciones simples, luego iteraciones condicionales y por último estructuras selectivas.

Profesor C - Para mi es indistinto, en realidad les planteo a los alumnos situaciones problemas y en la medida que surge la necesidad de utilizar las estructuras en las soluciones, voy abordando los contenidos.

Preguntas para el análisis

¿Acuerda con alguna de las propuestas planteadas?

¿Qué propuesta considera menos apropiada para el abordaje del tema?

¿Cómo usted abordaría el tema?

Actividades de seguimiento

Se les solicitará a los alumnos que en función del análisis realizado y los aportes de los compañeros diseñen la Planificación de la Unidad Estructuras de Control.

Se coordinará conjuntamente con el profesor adscriptor para que los alumnos puedan dictar toda la unidad.

Esto permitirá una vez abordado el tema poder reflexionar sobre los resultados obtenidos en función de las decisiones tomadas.

Si bien se trabajó en clase con la metodología y se aportó el marco teórico necesario para que el método pueda ser aplicado en la práctica docente encontramos que, como toda experiencia nueva, se presentaron dificultades de distinto tenor. Una de las primeras dificultades que enfrentaron nuestros alumnos a la hora de diseñar el caso fue el poder establecer concordancia entre las ideas importantes del caso y los principales temas del currículo, así como lograr que el caso provocara en los lectores un impacto emocional, tal como lo plantea Wassermann (1999).

Otro problema no menor para el practicante, que se pudo percibir durante las observaciones de clase, fue el que tomara cierta distancia del problema y relegara sus intervenciones a preguntas orientadoras y que a su vez lograra que el alumno asumiera autonomía en el proceso de resolución del problema. En otras palabras, ser capaz de guiar y observar cómo se manejan los estudiantes frente a las situaciones a-didácticas, entendiendo por situación a-didáctica lo que el propio Brousseau define como: "... *toda situación que, por una parte no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y que, por la otra, sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro en lo concerniente al saber que se pone en juego"*.

Entendemos, como Profesores de Didáctica, que la práctica docente en Educación Media Tecnológica es un reto importante a la hora de situar a los practicantes en la aplicación de este método con los programas de los cursos a los cuales se presentan. Si uno se toma el tiempo de analizar las propuestas programáticas de los cursos en los que se realiza la práctica, en ellos se presentan las competencias generales propias de cada asignatura siendo que la mayoría de ellos (por no decir la totalidad) se encuentran redactados por secuencias de contenidos que se convalidan con la propia lógica de los saberes. Las secuencias de contenidos presentadas se validan a sí mismas como requisitos para avanzar a contenidos y conocimientos con mayor profundidad de detalle y más alta capacidad de abstracción.

Dado lo anterior podemos afirmar que en un curso que se estructura por contenidos en donde existe una secuencia lógica propia de la disciplina una propuesta de este tipo (el estudio de casos) desestructura el hilo conductor (naturalizado) del curso.

A todo esto se suma que el curso es responsabilidad del Profesor Adscriptor quien tiene a cargo una doble responsabilidad y compromiso. Por un lado tiene el compromiso asumido de su tarea docente con su grupo de estudiantes de EMT. En el ejercicio de su profesión asume la responsabilidad de generar el escenario y situaciones necesarias para que el grupo de estudiantes que tiene a su cargo logre transitar con éxito por la ruta planificada. Por otro lado tiene la responsabilidad de servir como modelo, guía, consejero y tutor en el proceso de formación de la práctica docente, "*prestando*" su grupo para que el ejercicio de la práctica docente pueda darse a cabo.

Llegados a este punto podemos afirmar que la comunidad educativa de Profesores Adscriptores con quienes hemos trabajado han sido generosos y abiertos a la hora de discutir y acoger la forma de trabajo de nuestros practicantes. Gracias a esta colaboración es que hemos podido ver en aplicación real los casos diseñados por nuestros practicantes.

Otro problema al que nos vimos enfrentados es la comprensión de nuestros estudiantes de Didáctica sobre qué es un buen caso y qué no lo es. De forma reiterada se puso sobre la mesa aquellas preguntas que debemos hacernos para considerar un caso como bueno (Damisa, 2019), las que compartimos a continuación:

- ¿Está el contenido alineado estrechamente con los objetivos del curso?
- ¿Cuenta una historia y se centra en una situación que despierta el interés de quien lo lee?
- ¿Plantea una situación auténtica?
- ¿Incluye citas textuales, usando el diálogo entre personajes para presentar la historia?
- ¿Genera interés por la situación y empatía por los diferentes personajes?
- ¿Presenta e ilustra un verdadero dilema claramente sin dar opciones de solución?
- ¿Es relevante para los estudiantes que van a participar?
- ¿Provoca conflicto y requiere por fuerza tomar decisiones?
- ¿Es lo suficientemente general para usarse para diferentes temas?

Por último es importante destacar que el diseño del caso consumió tiempo de análisis y debate más allá del esperado ya que la singularidad de cada curso agregaba interrogantes al diseño de los casos situados. En muchas instancias extra-áulicos (pasillos, puerta de entrada, etc.), durante las visitas o por medio de la plataforma online surgían interrogantes sobre los procesos de diseño; una experiencia totalmente motivante para nosotros.

A continuación compartimos un diagrama presentado por Frida Díaz Barriga (2005) sobre el proceso de elaboración, aplicación y seguimiento de un caso. El esquema se utilizó como referencia para guiar a los practicantes para la puesta en práctica del caso. Una experiencia positiva fue la exposición de ideas, puesta en común y foros de intercambio en el proceso de construcción del caso. Los aportes del grupo nutrieron las experiencias individuales y facilitaron el proceso de trabajo.

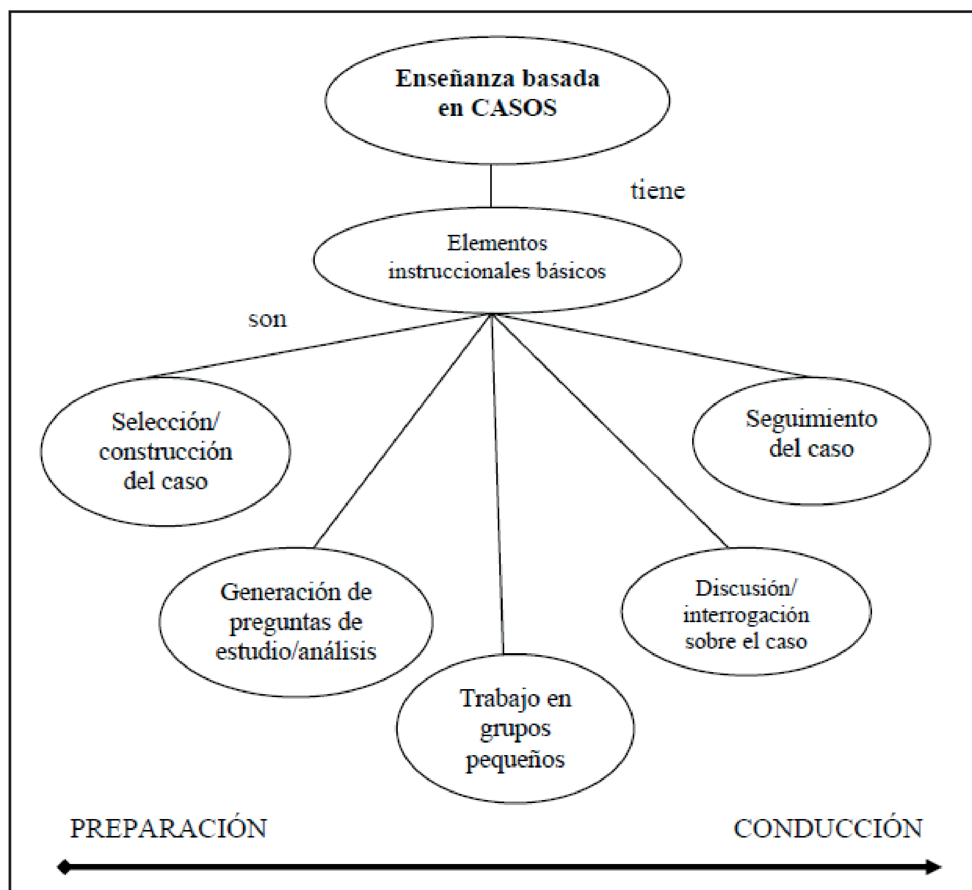


Fig. 2 Díaz Barriga (2005)

¿SALIÓ BIEN?

Esta pregunta si bien es de formulación sencilla su respuesta no lo es. La pregunta apunta a una de las tareas más interpelada, difícil y discutida en educación: la evaluación.

Para estudiantes de Profesorado la conceptualización de la evaluación es un proceso que hemos presenciado como difícil de abordar, entendemos que puede ser debido a que todos han estado durante catorce años (cómo mínimo) dentro del sistema educativo formal y han transitado por distintas formas de evaluación. Luego de tanto "*bronceado evaluativo*" cada sujeto construye una idea de lo que la evaluación es, o debería ser, desde posturas personales. Como las trayectorias educativas son diversas y cada sujeto tiene distintas experiencias de vida observamos que en los debates que hay zonas de acuerdo pero que el tema no se encuentra del todo laudado. Surge entonces la idea de que *medir aprendizajes* (si se nos permite la expresión) resulta un concepto algo difuso (Zavala, 2004).

Es aquí donde aparece la necesidad de manejar un instrumento de evaluación

que a su vez permita ser una guía tanto para estudiantes como para practicantes y que al mismo tiempo habilite a la construcción de sentido. Luego de discutir y poner el tema sobre la mesa en las instancias de clases teóricas del curso de Didáctica se optó por trabajar en el diseño de rúbricas de evaluación (también llamadas matrices de valoración). Este instrumento resultó beneficioso en varios aspectos tales como la democratización del sistema de evaluación, los criterios de interés de la tarea, el nivel de aceptabilidad de un trabajo, entre otros. El instrumento se trabajó a nivel teórico para su aplicación en la práctica docente.

El motivo de usar rúbricas está definido por las ventajas propias del instrumento. En los cursos de Didáctica es especialmente valioso porque permite la reflexión y el desarrollo de la metacognición por parte de los estudiantes cuando definen sus instancias de evaluación. En particular permite responder a preguntas tales como: ¿qué estoy persiguiendo con este tipo de trabajo? *¿qué quiero evaluar? ¿cuándo considero que lo entregado por el estudiante es correcto? ¿cuándo no es correcto? ¿en qué podría mejorar el estudiante? ¿cuáles son los errores típicos en relación a determinados contenidos? ¿qué competencias están implicadas en esta actividad? ¿qué manera es la mejor para redactar? ¿el caso propuesto es competencial?,* entre otras.

Además del beneficio presente para el estudiante de Profesorado, se encuentra presente el beneficio, ya declarado por multiplicidad de autores, a favor de los estudiantes de Educación Media: el uso de rúbricas permite que el estudiantado conozca los criterios de evaluación con los que serán evaluados y además los niveles esperados de desarrollo. Esta cualidad de las rúbricas hace que el proceso de evaluación deje de ser considerado como arbitrario y cobre un sentido colegiado, democrático y visible.

En la misma línea podemos decir que las rúbricas permiten que los estudiantes de Educación media pueden desarrollar procesos de autorregulación y autoevaluación al tener un marco de referencia con el cual cotejar sus propios avances.

Otro valor agregado es considerar a la rúbrica como un *contrato sobre los aprendizajes*. El planteo de evaluación por rúbricas establece un compromiso al inicio del proceso de trabajo que una vez establecido asegura los procesos de autorregulación. Es valioso este aspecto al igual que el consenso logrado sobre los niveles mínimos de aceptabilidad de una tarea o actividad. Ese consenso con los estudiantes hace que ellos reflexionen sobre los aspectos relevantes de un trabajo con un aprendizaje ulterior en el desarrollo de capacidades de autoevaluación.

Para continuar con el sentido de la aplicación de este instrumento no podemos dejar de destacar el carácter de personalización de la misma, en el sentido que brinda información cualitativa a los estudiantes en la construcción de las calificaciones. Si bien el reglamento determina que la calificación de los estudiantes es un número comprendido en la escala del uno al doce con este instrumento es posible diferenciar distintos, por ejemplo, sietes. Uno de ellos podría haber sido obtenido con la combinación de determinadas categorías de la

rúbrica mientras que el otro podría haber respondido a una combinación distinta. En ese sentido es cualitativa y personalizada.

Por último, pero no menos importante, la evaluación por medio de rúbricas se basan fuertemente en un modelo de evaluación competencial, esto es: se evalúan desempeños en función de una competencia que se desea lograr lo que implica destrezas, actitudes y conocimientos puestos en acción. Dicha competencia puede pertenecer al escenario de las competencias claves/básicas (cívica, digital, comunicativa, etc.) o competencias de carácter específico al cuerpo de conocimientos que tratamos (reconocer roles de variables en programación, criterios de diseño para una base de datos, elegir niveles de seguridad en sistemas operativos en función del contexto, etc.).

La definición y diseño de las categorías de las rúbricas se trabajó en detalle en cada uno de los cursos en los que los practicantes participaron, atendiendo las características propias de cada curso y los objetivos de formación.

Una práctica que ha tenido resultado a la hora de darle sentido al uso de las rúbricas ha sido la de construir de forma conjunta una rúbrica para evaluar los desempeños de los estudiantes de Profesorado. Año a año ha variado el foco pero es una experiencia que habitualmente resulta atractiva. Ya sea en la definición de criterios para la evaluación de una visita didáctica o los aspectos relevantes a la hora de considerar una planificación de Unidad Didáctica como buena, el resultado es que el planteo de la creación conjunta de una rúbrica pone en juego el intercambio de miradas que cada estudiante tiene sobre la evaluación.

ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES / DISCUSIÓN

Entendemos que existen distintas formas de abordar los contenidos y que no necesariamente debe seguirse la jerarquización presentada en los distintos programas. Las dinámicas de trabajo de aula que convierten al estudiante en protagonista de su propio proceso requieren de formas de trabajo desafiantes para el docente. La propuesta de casos rompe la linealidad de los cursos y abre la puerta a la posibilidad de que los estudiantes se aproximen al conocimiento de forma significativa mediante la construcción de un relato construido en comunidad.

Pensamos además que el Estudio de Casos fomenta la reflexión sobre la práctica docente, dado que el practicante debe analizar, examinar, observar, dialogar consigo mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que lo hace, ser crítico con la manera de abordar los contenidos y justificar sus acciones.

Valoramos la reflexión acerca de la propia práctica docente como un medio fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador sino también la calidad de su enseñanza, pues ésta no puede ni debe reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. No en vano, los docentes que no orientan su

profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido. (Giroux; ,1997).

CONCLUSIONES

La aplicación del método de estudio de casos en la práctica docente junto con el manejo de rúbricas resultó ser una combinación que permitió una aproximación a los contenidos de manera no-tradicional. La evaluación de las prácticas docentes con esta dinámica de trabajo han arrojado buenos resultados en lo que respecta a procesos formativos con enfoque por competencias.

La combinación de estrategias de evaluación complejas con dinámicas de trabajo que navegan por los contenidos con la implicancia del desarrollo de habilidades y actitudes en relación a los aprendizajes hacen que la experiencia vivida tenga grandes beneficios formativos.

Este escenario nos posibilitó como formadores generar espacios de reflexión y análisis de la práctica docente, desde el entendido que " Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso. Es, su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente" (Souto, 2016, p.71).

REFERENCIAS

AGESIC, https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/, consultado el 14 de setiembre de 2019

Bain, K. y Barberá, O. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques* 1970-1990 (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Warfield, eds.). Grenoble: La Pensée Sauvage.

CETP - ANEP, *Educación Media Tecnológica, Informática - Plan 2004 (reformulación)*, 049/2004/48i, https://cursos.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/049/EMT%20 Informatica%20reformulacion.htm, consultado el 14 de setiembre de 2019.

Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

DGETP (2017), Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado, https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/reglamentos-nivel-ii, consultado el 20 de mayo de 2021

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (2005), *El estudio de casos como técnica didáctica*, http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/, consultado el 10 de setiembre de 2005.

Finkel, D. and Barberá, O. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valeencia: Universitat de València.

Freinet, C., (1996). *La escuela moderna francesa, Una pedagogía moderna de sentido común, Las invariantes pedagógicas*, Prólogo de Herminio Barreiro, Madrid, Ediciones Morata, S. L.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

INETF, (2017), Aprendizaje en línea para una transformación digital de la educación, Gobierno de españa. http://formacion.intef.es/mod/assign/view.php?id=37415, Consultado el 15 de mayo de 2021

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1997). *Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela* (1ª ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lawrence, P., (1953), *The Preparation of Case Material*, en Kenneth R. Andrews, ed., The Case Method of Teaching Human Relations and Administration, Cambridge, MA: Harvard University Press

Moya, J. (2009). La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios. En J. Moya y F. Luengo (coords.) (2009). Las competencias básicas en la práctica. Madrid: Proyecto Atlántida. Consultado el 15 de mayo de 2019:: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/23003429/helvia/sitio/upload/rubricas.pdf

Soloway, E. & Spohrer, J. (1989). Studying the Novice Programmer, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Souto, M. (2016) Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homosapiens Ediciones, Rosario

Spigariol, L. y Passerini, N. (2013). Enseñando a programar en la orientación a objetos.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. México: Graó.

PEDECIBA, http://www.pedeciba.edu.uy/, consultado el 14 de setiembre de 2019.

Valler, J.M. (2016). ¿Cómo evaluar Competencias?. Rúbricas, normativa y bibliografía, Formación en Red del INTEF. http://formacion.intef.es/mod/imscp/view.php?id=26466, consultado el 10 de mayo de 2021

Wassermann, S. (1999). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Zavala, A. (2004), *La Evaluación, eso impreciso y variable que usamos para medir de todo un poco*. Revista Voces. Montevideo.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19: A TECNOLOGIA DIGITAL AUXILIANDO O ENSINO REMOTO

Data de aceite: 03/04/2023

Vanderlei Costalonga
Centro Universitário Vale do Cricaré (CUVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4394038518456891

Honório Costalonga Neto
Centro Universitário Vale do Cricaré (CUVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8855532579026467

RESUMO: O presente artigo aborda a tecnologia como instrumento de ensino durante a pandemia de Covid-19. O objetivo é, apresentar como a tecnologia digital e seus principais recursos auxiliaram o ensino remoto durante a pandemia de covid-19. O coronavírus (COVID-19), é um vírus que causa infecções respiratória. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019 após casos registrados em Wuhan, na China. Após a descoberta do vírus, para conter a disseminação escolas do mundo todo foram fechadas, e métodos de ensino foram sendo desenvolvidos para evitar que os anos letivos fossem perdidos. O meio mais utilizado para transmitir o conhecimento para os alunos foi através de plataformas digitais. Considerando que grande parte da população tem acesso a aparelhos celulares ou computadores, foram desenvolvidos métodos de transmissão de conhecimento utilizando essas ferramentas, isso significa que a tecnologia - antes vista como algo que tirava o sujeito da sociedade - está sendo cada vez mais utilizada e projetada com o benefício coletivo em mente. Dificuldades foram encontradas no caminho, já que muitos alunos não possuíam aparelhos celulares ou computadores, outros não tinham acesso à internet, mas políticas de acesso foram desenvolvidas para sanar esse problema. Diante dessa evolução, a educação e sua relação entre ensino e aprendizagem estão acompanhando lentamente as mudanças sociais trazidas pelo impacto das tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Educação. Globalização. Covid-19. Aprendizagem.

EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC: DIGITAL TECHNOLOGY HELPING REMOTE TEACHING

ABSTRACT: This article addresses technology as a teaching tool during the

Covid-19 pandemic. The objective is to present how digital technology and its main resources have helped remote teaching during the covid-19 pandemic. The coronavirus (COVID-19) is a virus that causes respiratory infections. The novel coronavirus agent was discovered on December 31, 2019 after cases reported in Wuhan, China. After the discovery of the virus, schools around the world were closed to contain the spread, and teaching methods were developed to prevent school years from being lost. The most used means to transmit knowledge to students was through digital platforms. Considering that a large part of the population has access to cell phones or computers, methods of transmitting knowledge were developed using these tools, this means that technology - previously seen as something that took the subject out of society - is being increasingly used and designed with the collective benefit in mind. Difficulties were encountered along the way, as many students did not have cell phones or computers, others did not have access to the internet, but access policies were developed to remedy this problem. Faced with this evolution, education and its relationship between teaching and learning are slowly following the social changes brought about by the impact of digital technologies.
KEYWORDS: Technology. Education. Globalization. Covid-19. Learning.

1 I INTRODUÇÃO

A pandemia da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) tornou-se um dos grandes desafios do século XXI. Atualmente, afeta mais de 200 países e territórios nos cinco continentes. Seu impacto permanece inestimável, mas afeta direta e/ou indiretamente a saúde e as economias da população mundial (BRASIL, 2020).

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus relacionado à síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, o primeiro caso de pneumonia causada por um patógeno desconhecido foi descrito e comunicado às autoridades de saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020).

Diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), o Ministério da Educação (MEC) atendeu à solicitação da Associação Brasileira dos Defensores do Ensino Superior (ABMES), bem como às orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e anunciada em 3 de março de 2020, foi editado em 17 de março a portaria nº 343, que determina que as instituições de ensino substituam os cursos presenciais por ensino a distância (EaD) por um período de 30 dias ou, em casos excepcionais, poderão ser prorrogado durante a vigência da pandemia (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, as escolas foram fechadas e alunos e professores permaneceram em casa, o que resultou em uma mudança significativa na forma de pensar as atividades escolares. Assim, foi concebido o ensino a distância, por meio de plataformas digitais, com aulas online por meio de aplicativos de videoconferência. Assim, demonstrou-se que a pandemia do novo coronavírus pode ser considerada um marco no uso das tecnologias digitais, no sentido de que o que antes era opcional tornou-se um uso necessário no “novo

normal" (SILVA; TEIXEIRA, 2020).

Instituições de ensino e professores seguiram as recomendações do MEC, fecharam temporariamente suas instalações e começaram a vislumbrar uma série de novas oportunidades de utilização das atuais estratégias de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para promover um processo de formação eficaz, capaz de trazer o conhecimento e as oportunidades de aprendizagem dos bilhões de alunos por meio de recursos midiáticos oferecidos via Internet (JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Em uma sociedade onde mais de 5 bilhões de pessoas usam telefones celulares, o acesso à informação está cada vez mais rápido. O surgimento de novas tecnologias, bem como a possibilidade de armazenamento em nuvem[1], estão evoluindo a cada momento, mudando o conceito de novidade e inovação rapidamente (GSMA, 2019).

As tecnologias mudaram significativamente a forma como a sociedade está organizada no sentido de que o que antes era feito sem o uso dessas tecnologias não é mais possível hoje, incluindo atividades essenciais e irrelevantes. Portanto, a escola não é retirada desse contexto, pelo contrário. Nos últimos anos, a escola tem sido um nicho especial no que diz respeito à introdução de tecnologias digitais, especialmente incluindo aplicações no próprio processo de ensino (CONFORTO; VIEIRA, 2015).

A sociedade está passando por um vasto processo de transformação, principalmente na evolução digital. Por exemplo, hoje muitas tarefas - antes realizadas pessoalmente - não são mais realizadas sem dispositivos digitais online. Vivemos, portanto, em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde a mais tenra idade (DAUDT, 2020).

Diante dessa evolução, a educação e sua relação entre ensino e aprendizagem estão acompanhando lentamente as mudanças sociais trazidas pelo impacto das tecnologias digitais. Alunos com hiperlinks[2] na sala de aula agora têm acesso a uma variedade de fontes de informação que são constantemente atualizadas sobre eventos mundiais. Nesse sentido, é imperativo repensar o uso das TIC em sala de aula como ferramenta de mediação da aprendizagem (CONFORTO; VIEIRA, 2015).

1.1 Problema

Diante do lastro introdutório, traça-se como problemática da presente pesquisa: como as tecnologias digitais auxiliaram o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19?

1.2 Objetivo

Apresentar, através de revisão bibliográfica, como a tecnologia digital e seus principais recursos auxiliaram o ensino remoto durante a pandemia de covid-19.

1 O armazenamento em nuvem é um modelo de armazenamento de dados de computador no qual os dados digitais são armazenados em pools lógicos, ditos "na nuvem". O armazenamento físico abrange vários servidores, e o ambiente físico normalmente pertence e é gerenciado por uma empresa de hospedagem.

2 Uma hiperligação, um liame/ligame, ou simplesmente uma ligação, é uma referência dentro de um documento em hipertexto a outras partes desse documento ou a outro documento.

2 I DESENVOLVIMENTO

Como mencionado anteriormente, a sociedade enfrenta inúmeros desafios que são constantemente encontrados hoje e, portanto, precisa lidar melhor com esses desafios e acompanhar os rápidos avanços tecnológicos. Algumas disrupções, principalmente durante a fase de pandemia, com distanciamento social restrito, aumentaram a necessidade do uso de tecnologias digitais para manter a continuidade no resultado das atividades produtivas (AMÂNCIO, 2021).

Nesse sentido, as tecnologias digitais que mediam as interações humanas contribuem para a mudança social, bem como para a organização, socialização, mobilização, comunicação e aprendizado. Sob esse prisma, a tecnologia tem o potencial de orientar o desenvolvimento humano, atuar como facilitadora do cotidiano da sociedade, facilitar novas perspectivas sobre o mundo e ter enormes impactos sociais e educacionais (AMÂNCIO, 2021).

Além disso, os impactos associados à "era digital" afetam a sociedade como um todo. Portanto, é preciso entrelaçar-se entre determinados contextos sociais, e a expansão tecnológica deve ser monitorada, pois a educação não é diferente e exige a inserção das tecnologias digitais na prática docente, embora muitos educadores ainda lutem para lidar com elas, ou seja, sem adquirir as habilidades básicas para utilizar os recursos digitais como suporte pedagógico.

Vale ressaltar que, segundo Perrenoud (1999), competência pode ser definida como a capacidade de agir efetivamente em uma situação, apoiada, mas não limitada, ao conhecimento. Confirmamos, assim, a importância do desenvolvimento de competências na utilização das ferramentas digitais como uma das ferramentas mediadoras do ensino e da aprendizagem.

Devido à necessidade de excelência na formação dos alunos, o ambiente escolar tem a responsabilidade de buscar experiências de resultados positivos, pois as escolas não podem ignorar o que está acontecendo no mundo e precisam atender as demandas atuais causadas pela chegada da covid-19, com isso, há um potencial significativo no cenário docente, politizando ainda mais esse recurso. Ressalta-se também que a tecnologia oferece a oportunidade de dar continuidade ao processo de alfabetização sem perdas educacionais significativas (JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Desta forma, observa-se a necessidade do uso da tecnologia nas escolas devido à influência da era digital, pois as crianças do mundo contemporâneo são introduzidas ao mundo digital desde cedo, fazendo com que haja a necessidade de harmonia entre escola e tecnologia e o vínculo para a aprendizagem significativa que é realizado de acordo com o trabalho real dos alunos (SILVA, 2021).

2.1 Ensino remoto

O ensino remoto é todo o conteúdo produzido e entregue online, monitorado em tempo real pelos professores que ministram a disciplina, sempre seguindo um horário de ensino tradicional ajustável. As aulas remotas costumam ser uma medida emergencial caso as atividades presenciais precisem ser suspensas. Essa estratégia é utilizada para evitar atrasos no progresso da aprendizagem em crianças e adolescentes e estudantes universitários. Esse tipo de ensino oferece aos alunos uma variedade de suportes e materiais disponíveis para que os alunos possam continuar recebendo uma educação de alta qualidade, assim como em uma sala de aula presencial (CASTRO; QUEIROZ, 2020).

Na prática, por meio de uma plataforma virtual online, os professores atendem os alunos nos mesmos dias e horários das aulas presenciais. O software usado normalmente fornece interação professor-aluno por meio de áudio, vídeo, bate-papo e compartilhamento de tela. A maior diferença entre aulas presenciais e remotas é que o ambiente escolar permite o contato físico e social, além disso, as aulas remotas atendem as necessidades de ensino, ou seja, mesmo com os alunos em casa, tudo continua igual (CASTRO; QUEIROZ, 2020).

A pandemia do COVID-19 afetou diferentes segmentos da sociedade de forma inédita, com as maiores rupturas de ensino-aprendizagem da história da educação global. Esse cenário é mais grave para os alunos socialmente mais desfavorecidos, como é o caso do Brasil, onde, devido à heterogeneidade da rede escolar e de seus integrantes, ainda carecem de estrutura e capacidade de implementação do ensino a distância (UNESCO, 2021a).

Para realizar as atividades em sala de aula que foram suspensas devido ao cumprimento das leis de isolamento sanitário e distanciamento social para diminuir a curva de contágio do novo coronavírus, de repente professores, alunos e familiares tiveram que se adaptar, ou pelo menos tentar atender a essa nova exigência (NEVES et al., 2021).

No ensino fundamental e superior, tanto no setor privado quanto nas redes públicas, o ensino remoto foi mais ou menos improvisado, e a produção de conteúdo digital mínimo foi utilizada para dar conta da continuidade das aulas. Lançou-se mão de plataformas virtuais, aplicativos de mensagens, TV de código aberto e até rádio para que alunos mantivessem alguma atividade pedagógica ou acadêmica em suas casas, de forma síncrona ou assíncrona (SALDANHA, 2020).

No setor privado, a resposta foi mais rápida e abrangente, principalmente no ensino superior. Por exemplo, grandes grupos educacionais têm usado sua experiência de ensino a distância, com plataformas digitais e a disponibilização de conteúdo virtual, para implementar soluções diante de pausas em sala de aula (SALDANHA, 2020).

A educação pública foi dominada pela resistência à solução online e pela percepção do ensino a distância como uma adesão indesejável ao ensino a distância, aprofundando

as desigualdades socioeconômicas dos alunos (pela diversidade de condições de acesso à Internet) e possível insegurança docente. Poucas universidades públicas aderiram ao chamado aulas remotas no primeiro semestre de 2020 (SILVA; SILVA, 2020).

O quadro foi relativamente diferente na rede pública no que diz respeito ao ensino fundamental, onde várias redes estaduais e municipais desenvolveram diferentes atividades ou estratégias para a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, ainda que com fortes constrangimentos e grandes dificuldades. Nesse contexto, destacou-se o discurso da educação remota, entendida como uma possível, ainda que improvisada, resposta ao desafio de dar continuidade às aulas acadêmicas diante da impossibilidade de atuar "presencialmente" (SILVA; SILVA, 2020).

Tanto os meios de comunicação da grande imprensa quanto as mídias digitais e as redes sociais refletem o discurso de alguns educadores e empreendedores educacionais, definindo o ensino a distância em oposição ao ensino remoto. Por outro lado, no meio acadêmico, o ensino remoto era visto criticamente como equivalente a educação a distância ou ensino online, enquanto os documentos oficiais do MEC oscilavam entre o uso de frases como 'não-presencial' e 'aulas digitais', oferecendo diretrizes de resposta à pandemia e pós-pandemia (SÁ, 2020).

O termo "ensino remoto" foi cunhado no Brasil para denominar uma resposta educacional à impossibilidade de ação pedagógica direta. Fora do Brasil, o termo aprendizado remoto já era utilizado em março de 2020, em oposição ao aprendizado online, e também era sinônimo de aprendizado online (DAVIS, 2020).

Ainda para Davis (2020), embora o termo "ensino remoto" tenha retornado, não se referia apenas às atividades realizadas fora da escola ou do espaço acadêmico durante o distanciamento social, assim como outros termos apareciam alternadamente na imprensa, em portais educacionais, em documentos oficiais e na fala dos professores.

2.1.1 Dificuldades e oposições ao ensino remoto

A mediação da tecnologia, principalmente a digital, no processo de ensino-aprendizagem da educação, com ênfase na educação básica, sempre foi um grande desafio a ser superado. Desafiador porque o cenário escolar apresenta dificuldades como: acesso e interação com esses artefatos culturais e tecnológicos por alunos e às vezes até professores; infraestrutura escolar que não oferece o mínimo necessário para ministrar aulas que exigem plataformas digitais, mesmo sem conexão com a internet; formação precária de professores para pensar e planejar sua prática por meio dessa mediação, muitas vezes mostrando uma perspectiva instrumental nas relações com as tecnologias (ALVES, 2016).

De fato, a conectividade com a internet é um nó crítico no cenário digital brasileiro, e o acesso a ela no Brasil está causando perturbações perturbadoras. Como resultado, 35%

dos domicílios nas cidades não têm ligação e no campo esse percentual sobe para 66%. Na região Nordeste, sem diferenciação entre área urbana e rural, 51% dos domicílios são desconectados (UNESCO, 2021b).

O uso de tecnologias digitais melhora o ensino superior, apesar dos benefícios do ensino durante a pandemia, também há dificuldades de adaptação dos alunos, como falta de acesso e conexão à internet, infraestrutura inadequada e falta de capacitação para os alunos e professores utilizarem as plataformas (NICOLINI; MEDEIROS, 2021).

As principais dificuldades na literatura que tratam dos desafios do ensino a distância durante a pandemia foram identificadas como: mudanças bruscas no uso de tecnologia e plataformas de aprendizagem para *e-learning*, sobrecarga de professores para preparar aulas e materiais digitais, dificuldades de conexão e instabilidade da Internet, falta de formação e experiência dos professores e dos alunos neste método de ensino se adaptarem (FERREIRA; SANTOS, 2021).

Vale destacar que o uso de recursos tecnológicos para a realização de atividades de ensino não era uma realidade comum em um sistema de ensino onde professores e alunos precisavam se adaptar ao ensino a distância para a continuidade do ensino e da formação universitária. Outra realidade confirmada é que os profissionais da educação estão sobrecarregados com preparação e adaptação ao ensino a distância (SALDANHA 2020).

Nesse sentido, foi necessário adequar a metodologia de ensino direto ao ensino a distância, onde um dos principais desafios mencionados foi o pouco tempo para promover a formação acadêmica e superar as dificuldades dos alunos relacionadas ao acesso à internet e tecnologias educacionais, graças ao fato de as aulas serem mais motivadoras e atrativas (SILVEIRA et al., 2020).

2.2 Recursos tecnológicos

Ao longo do último século e nas duas primeiras décadas do século XXI, a humanidade experimentou um desenvolvimento tecnológico exponencial. Esse progresso provoca mudanças na vida da sociedade, modificando a forma como arte, cultura, meios de produção, interação humana, saúde, educação (D'AGORD, 2020).

Embora existam diversas ferramentas tecnológicas voltadas para o campo pedagógico, há muito trabalho a ser feito nas instituições de ensino para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais tecnológicos, principalmente nas escolas públicas. Certos fatores, como a não universalidade e o difícil acesso de grandes setores da sociedade a recursos tecnológicos básicos como a Internet, limitam esse processo. Soma-se a isso as necessidades das instituições escolares em termos de recursos tecnológicos, bem como a necessidade de formação inicial e capacitação dos educadores para que estejam melhor preparados e imersos na cultura digital, a fim de utilizar as novas tecnologias na prática pedagógica (D'AGORD, 2020).

Essas ferramentas se tornaram uma importante alternativa no contexto da pandemia de Covid-19, quando o risco de contrair e disseminar o vírus estava concentrado na suspensão de aulas e encontros presenciais, afetando significativamente o planejamento e a rotina acadêmica e escolar dos alunos e professores de todo o mundo, território do país brasileiro. Além dos desafios que permeiam o ambiente educacional diante dos avanços tecnológicos e do surgimento de novas ferramentas, diversos países tiveram que suspender muitas atividades em 2020 diante da pandemia do COVID-19 (COUTO; COUTO & CRUZ, 2020).

2.2.1 Google Classroom e Zoom

Para minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais, vários países têm recorrido ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Vários programas de ensino à distância, plataformas e aplicativos de aprendizado são usados para alcançar os alunos remotamente e, assim, reduzir as interrupções no ensino e no aprendizado (GÓES; CASSIANO, 2020).

Não é diferente no Brasil. Instituições de ensino em vários estados adotaram plataformas digitais onde os professores podem ministrar aulas em tempos de isolamento social causado pela pandemia. Vários departamentos de educação passaram a utilizar o *Google Classroom* (google sala de aula) juntamente com outras ferramentas como o YouTube para transmissão de videoaulas, Zoom como para videoconferência e aplicativos WhatsApp e Telegram para sanar dúvidas (ALVES, 2020).

> O Google Classroom, também conhecido como Google Sala de Aula, é uma plataforma do conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo Google Suite For Education da empresa Google. A plataforma foi criada para auxiliar professores, alunos e escolas em um ambiente virtual. Ela pode ser utilizada em computadores ou pode ser baixada em forma de aplicativo pelas plataformas Android e IOS nos celulares (smartphones), ampliando e facilitando ainda mais a utilização, uma vez que, nos dias atuais, a maioria das pessoas acessam à internet através do celular (ALVES, 2020, p.5).

Além disso, o professor pode postar exercícios com uma determinada data de entrega, que é automaticamente notificada no mural. Ele também pode agendar uma postagem. Existe uma maneira de ele corrigir e devolver a tarefa corrigida. Há uma opção para postar ações que valem a pena avaliar, então há espaço para inserir o resultado. Alunos e professores podem publicar arquivos. Para a parte de upload de arquivos, o professor também pode optar por criar um documento usando o Google Docs ou criar um formulário usando o Google Forms. Ele pode postar slides, vídeos, links, etc (IFTAKHAR, 2016).

O *Google Classroom* é uma ferramenta pedagógica que facilita a continuidade do ensino para "todos" (todos entre aspas porque infelizmente não é para todos. Como já mencionado neste trabalho, muitos alunos não possuem computadores ou celulares para

acessar a plataforma e alguns têm dispositivo, mas não podem acessar a Internet.) via aprendizado remoto. Então essa plataforma foi um canal para buscar a “normalidade” em meio a essa situação anormal (IFTAKHAR, 2016).

Trata-se de uma ferramenta gratuita para organizações sem fins lucrativos e qualquer pessoa com uma Conta do Google pessoal. A ferramenta possibilita a criação de turmas, divisão de tarefas, comunicação entre os participantes e a organização do espaço virtual da turma. A ferramenta permite inserir tarefas e atribuir notas a elas. A interação entre professores e alunos pode ocorrer através da parede da sala de aula. Além disso, a ferramenta permite inserir vídeos, um dos recursos mais utilizados pelos professores em condições de isolamento social atualmente (GOOGLE, 2020).

Em meio a esse debate sobre novas mídias e formas de aprendizado no ecossistema da comunicação, há uma espécie de universo de ficção científica nos tempos modernos onde as máquinas falam e as pessoas se comunicam por meio de próteses artificiais (SFEZ, 2007) e entre muitas outras mudanças induzidas pela mobilidade virtual, a dimensão espaço-temporal se destaca e se desenvolve sob a enorme influência das tecnologias móveis no cotidiano (SANTAELLA, 2012). Nesse sentido, observa-se no cenário atual como é possível a existência de uma cultura da virtualidade real, um sistema em que a própria realidade é completamente apreendida, completamente imersa em uma composição de imagens virtuais do mundo da imaginação.

O método tradicional de educação presencial surge na esteira desse processo evolutivo porque, diante da necessidade de isolamento para conter a propagação do vírus, tem sido um dos mais atingidos pelas medidas adotadas pelos governos no Brasil e o mundo. Até hoje, é claro que houve uma substituição significativa de práticas e procedimentos presenciais por plataformas de comunicação telemática baseadas em TIC em instituições educacionais, empresas e cidadãos em todo o mundo (SILVA 2021).

Mais especificamente, um contingente de instituições de ensino fundamental e superior tem desenvolvido estratégias próprias para dar continuidade ao ano letivo por meio de aulas remotas baseadas em recursos de videoconferência online. Inúmeros outros simplesmente pararam de ensinar. Nesse contexto, dos que passaram para as ferramentas online, a plataforma de videoconferência Zoom foi de longe a mais adotada e socialmente aceita pelas comunidades de todo o mundo. A plataforma tem sido usada extensivamente em uma ampla variedade de ocasiões, como reuniões corporativas, reuniões familiares e atividades (HILLER, 2022).

Ainda para Hiller (2022), analisando mais detalhadamente o uso do Zoom, pode-se dizer que a quarentena desencadeou um certo processo de refinamento de hábitos ou o processo de estetização de modos de ser e de viver em um grande número de pessoas. O próprio uso do termo “lockdown” é retoricamente sonoro e refinado. No capitalismo estético em que estamos envolvidos, onde tudo ganha uma camada estética para parecer mais atraente e vender, nas conversas cotidianas, em plataformas de comunicação

como Whatsapp e em nossas timelines, o cotidiano é contado, narrado, consumido como mensagens, atos de afeto são exibidos, ou consumimos a vida de outros em espaços marcados pela franqueza e efemeridade, como nos stories do Instagram ou TikTok.

> Em tempos de isolamento forçado, consumiu-se novos modos de ser e de viver, e, sobretudo, consumiu-se a quarentena de outros usuários, seus modos de ser, suas rotinas, suas aulas de alongamento em poses contorcionistas, a competição velada de quem tem a maior quantidade de livros ao fundo em conversas via Zoom. A disseminação de fotografia de prints de tela de Zoom se tornaram muito frequentes, além de uma notada, criteriosa e cuidadosa decoração do chamado fundo de cenários para se conversar via Zoom. A aparência está para o status social, assim como a maneira está para os gestos e ações do ator social (GOFFMAN, 2009, p. 31).

A missão da Zoom é simples: desenvolver um serviço centrado nas pessoas que melhore a qualidade e a eficácia da comunicação em todos os níveis. Originalmente desenvolvido para a comunidade empresarial, dado o contexto atual, encontrou um novo paradigma: *sourcing* de aplicativos e clientes com os quais a plataforma inicialmente não concordava. O Zoom tem sido usado em muitas atividades: educação, bate-papo entre amigos e familiares, shows, esportes, reuniões governamentais e visitas de saúde (HILLER, 2022).

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, abordou-se nesta pesquisa sobre a tecnologia digital auxiliando o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Ao final deste artigo compreende-se que mesmo diante de tamanhas dificuldades encontradas na aplicação do ensino remoto, o auxílio tecnológico na educação deve prevalecer, e as dificuldades devem ser superadas com mais investimento no campo social. Tornar o acesso a internet um bem comum é uma demanda de um futuro próximo, para evitar constrangimentos em situações de extrema urgência, como foi a pandemia da Covid-19. Os recursos tecnológicos utilizados serão expandidos e melhorados, permitindo que suas bases sejam utilizadas não somente para educação, mas para outras atividades que podem ser facilitadas quando desenvolvidas à distância.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. P. Plataforma Google Classroom em tempos de pandemia: o protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Vanderleia/Downloads/1622-31-5454-1-10-20210128.pdf. Acesso em: 6 de out. 2022.

ALVES, L. R. G. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 574-593, 2016.

AMÂNCIO, A. T. S. **Tecnologia digital como instrumento de ensino: construção de aprendizagem da criança na alfabetização**. 2021. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário AGES, Paripiranga, 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 de ago. 2022.

______. **Painel Coronavírus (COVID - 19)**. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 de ago. 2022.

CASTRO, E. A; QUEIROZ, E. R. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Rev. Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, 2020, v. 2, n. 3, p. 3-17.

CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. **Latin American Journal of Computing**, v. II, p. 43-54, 2015.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. Fique em casa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, 2020, v. 8, n. 3, p. 200 - 217.

DAUDT, L. **6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula**. 2020. Disponível em: https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-salade-aula-que-vao-incrementar-sua-aula/. Acesso em: 27 de ago. 2022.

DAVIS, E. **What is remote teaching**. Top Hat, Glossary, 2020. Disponível em: <https://tophat.com/glossary/r/remote-teaching/>. Acesso em: 5 out. 2022.

D'AGORD, M. R. L. Aprendizagem e Método Psicanalítico. **Educação em Revista**, Curitiba, 2020, v.11, n. 36, p. 147-161.

FERREIRA, S, F; SANTOS, A. G. M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas - PB. **Revista científica semana acadêmica**, 2021, v. 9, n. 207, p.1-12.

GSMA. **GSM Association**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.gsma.com/>. Acesso em: 27 de ago. 2022.

GÓES, C. B.; CASSIANO, G. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. Folha de rosto: **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, 2020, v. 6, n. 2, p.107-118.

IFTAKHAR, S. Google classroom: what works and how. **Journal of Education and Social Sciences**, 2016, v.3, n.1, p.12-18.

JUNIOR, V. B. S.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, 2020, v. 2, s/n, p. 1-15.

NEVES, V. N. S.; *et al*. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev.Pemo**, 2021, v. 3, n. 2, s/p.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. E. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estud. Hist**., 2021, v. 34, n.73, p. 1-10.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Consequências adversas do fechamento das escolas**. 2021a. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences. Acesso em: 5 de out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Avaliação do desenvolvimento da Internet no Brasil**, 2021b. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacao_do_desenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf. Acesso em: 5 de out. 2022.

SÁ, A. L. et al. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. **XIV CILTEC-Online**, 2020.

SANTAELLA, L. "Intersubjetividades nas redes digitais: repercussões na educação". In: **Interações em Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2020, v. 17, n. 50, p. 124-144.

SILVA, C. C. S. C.; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, 2020, v. 6, n. 9, p. 70070-70079.

SILVA, F. D. O impacto das novas tecnologias educacionais no novo contexto de educação híbrida no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 3, p. 344-362, 2021.

SILVA, M. J. S; SILVA, R. M. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf. Acesso em 6 de out. 2022.

SILVEIRA, A. Estratégias E Desafios Do Ensino Remoto Na Enfermagem. **Enferm. Foco**, 2020, v. 11, n. 5, p.98-103.

SFEZ, L. **A Comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EVOLUÇÃO BIOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DURANTE VII MOSTRA DE BIOLOGÍA IFPI 2022

Data de submissão: 02/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Sara Ribeiro de Mesquita
Discente do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Teresina - Piauí
http://lattes.cnpq.br/2111116770038293

Eduardo Victor Sampaio Fernandes
Discente do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí,
Teresina - Piauí
http://lattes.cnpq.br/7303999058007594

Raimundo Matheus Costa Oliveira
Discente do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Teresina - Piauí
http://lattes.cnpq.br/8922426345348192

Maria Fernanda da Silva Vieira
Discente do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Teresina - Piauí
http://lattes.cnpq.br/9916450109252032

Jeane de Oliveira Moura
Docente do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Teresina - Piauí
http://lattes.cnpq.br/8293952673532705

RESUMO: O objetivo desse trabalho foi relatar as ações da VII Mostra de Biologia do IFPI/Campus Teresina Central e comentar a percepção de um grupo de Licenciandos em Ciências Biológicas desta instituição de ensino sobre a referida mostra. A VII Mostra de Biologia do IFPI foi realizada no dia 03 de setembro de 2022 no Parque da Cidadania em Teresina, no horário de 16 às 18 horas, sendo apresentada por alunos dos cursos de licenciaturas oferecidas pelo IFPI/Campus Teresina Central. A mostra foi baseada no livro “O Poema Imperfeito” escrito por Fernando Fernandez. É um livro sobre ecologia humana, ou seja, trata a forma como nossa espécie se relaciona com as outras espécies. No decorrer da preparação da mostra tiveram vários momentos onde os capítulos do referido livro foram apresentados na forma de palestras. E “Evolução Biológica” foi um dos temas abordados. Inicialmente, assuntos referentes a esse tema foram divididos entre 10 alunos participantes desse trabalho. Foram formados 5 grupos, cada grupo composto por 2 alunos. Grupo 1: apresentou a “Biografia de Charles Darwin”; Grupo 2: abordou “Floresta fóssil e as grandes extinções no Pré-Cambriano”; Grupo 3: falou sobre “Evolução dos Primatas”; Grupo

4: retratou “Evolução Humana”; Grupo 5: Expôs “Evidências da Evolução”, explicando sobre: mimetismo; camuflagem; órgãos análogos, homólogos e vestigiais. Segundo relato de alunos envolvidos na apresentação da mostra, as palestras apresentadas no decorrer da preparação do evento foram importantes para promover a reflexão a respeito da interferência negativa do homem sobre a natureza. Esses alunos declararam que foi sua primeira experiência no desenvolvimento desse tipo de evento, que este trabalho foi algo motivador, que adquiriram experiência, aprenderam muitas coisas e que tiveram oportunidade de trabalhar em grupo. Todos os alunos concordaram sobre a importância da mostra como veículo de propagação do conhecimento junto à comunidade.
PALAVRAS-CHAVE: Trabalho em grupo; Metodologias de ensino; Metodologias ativas; Aprender ensinando.

BIOLOGICAL EVOLUTION: AN EXPERIENCE DURING THE VII IFPI BIOLOGY EXHIBIT 2022

ABSTRACT: The objective of this work was to report the actions of the VII Biology Exhibition of the IFPI/Campus Teresina Central and to comment on the perception of a group of Licentiates in Biological Sciences from this teaching institution about the aforementioned exhibition. The VII IFPI Biology Exhibition was held on September 3, 2022 at Parque da Cidadania in Teresina, from 4 pm to 6 pm, and was presented by students of the degree courses offered by the IFPI/ Campus Teresina Central. The show was based on the book “O Poema Imperfeito” written by Fernando Fernandez. It is a book about human ecology, that is, it deals with the way our species relates to other species. During the preparation of the exhibition, there were several moments where the chapters of the referred book were presented in the form of lectures. And “Biological Evolution” was one of the topics discussed. Initially, subjects related to this topic were divided among 10 students participating in this work. Five groups were formed, each group consisting of 2 students. Group 1: presented the “Biography of Charles Darwin”; Group 2: addressed “Fossil forest and the great extinctions in the Precambrian”; Group 3: talked about “Primate Evolution”; Group 4: portrayed “Human Evolution”; Group 5: Exhibited “Evidence of Evolution”, explaining about: mimicry; camouflage; analogous, homologous and vestigial organs. According to the report of students involved in the presentation of the exhibition, the lectures presented during the preparation of the event were important to promote reflection on the negative interference of man on nature. These students declared that it was their first experience in the development of this type of event, that this work was something motivating, that they gained experience, learned many things and that they had the opportunity to work in groups. All students agreed on the importance of the exhibition as a vehicle for spreading knowledge within the community.
KEYWORDS: Group work; Teaching methodologies; Active methodologies; Learning by teaching.

1 I INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Biologia oferecido pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI) Campus Teresina Central é dividido em oito módulos e tem duração de quatro anos. Sendo um curso muito teórico, tanto no que se refere às disciplinas específicas, relativas à área

do curso de ciências biológicas, como às disciplinas pedagógicas.

Porém, é importante buscar maneiras para alinhar teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, deve-se desenvolver e aplicar metodologias de integração interdisciplinar, que ao mesmo tempo que estimule o interesse dos alunos possam prestar serviços à comunidade local através da divulgação do conhecimento biológico, como as Feiras ou Mostras de Ciências.

Essas atividades tiveram início no Brasil na década de 60. Começaram na cidade de São Paulo, nas instalações da Galeria Prestes Maia, expandindo-se para o interior do estado (MANCUSO e LEITE FILHO, 2006).

São eventos onde os alunos, por meio de projetos elaborados e executados, apresentam trabalhos de investigação sobre um determinado assunto, procurando soluções para problemas que se empenham em resolver (SOARES et al., 2013), permitindo aos alunos o desenvolvimento do raciocínio lógico, a compreensão dos fatos científicos e até mesmo a resolução de problemas práticos (PIRES, 2019).

As mostras são conhecidas como atividades culturais e pedagógicas com grande potencial para motivar a prática científica e o ensino no meio escolar, especialmente na área de Ciências da Natureza. Pois, a melhor maneira de aprender é fazendo (PIRES, 2019).

Logo, para contribuir com a formação adequada do Licenciando, torna-se indispensável a atuação destes em locais que corroborem com a sua formação docente, como ocorre nas Mostras, momento propício para que este faça uma prática expositiva didática (RAMOS; SILVA; SILVA, 2018).

Assim, com o objetivo de relatar as ações da VII Mostra de Biologia do IFPI/Campus Teresina Central e comentar a percepção de um grupo de Licenciandos em Ciências Biológicas desta referida instituição de ensino sobre a referida mostra foi feito esse relato de experiência.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

A VII Mostra de Biologia do IFPI foi realizada no dia 03 de setembro de 2022 no Parque da Cidadania (Figura 1A), no horário de 16 às 18 horas. Sendo apresentada por alunos do Curso de Ciências Biológicas e das demais licenciaturas (Matemática, Química e Física) oferecidas pelo IFPI/Campus Teresina Central.

E, nesse trabalho, contamos com o apoio do professor Dr. Érico Rodrigues Gomes e com materiais dos laboratórios de Zoologia e Paleontologia cedidos pelo IFPI/Campus Teresina Central.

O Parque da Cidadania localiza-se na Avenida Frei Serafim, 110 - Cabral, bem no centro da cidade de Teresina – PI. É um espaço muito frequentado por ser uma área arborizada, sendo uma ótima opção de lazer.

A mostra foi baseada no livro “O Poema Imperfeito” escrito por Fernando Fernandez. Esse livro aborda temas relacionados a ecologia humana, ou seja, trata a forma como nossa espécie se relaciona com as outras espécies, e ao mesmo tempo tenta responder questões como: Quem somos? De onde viemos?

No decorrer da preparação da mostra tiveram vários momentos onde os capítulos do referido livro foram apresentados na forma de palestras. E “Evolução Biológica” foi um dos temas abordados.

Inicialmente, assuntos referentes a esse tema foram divididos entre 10 alunos do Curso de Licenciara em Ciências Biológicas participantes desse grupo de trabalho. Foram formados 5 grupos, cada grupo composto por dois alunos.

- Grupo 1 (Figura 1B): organizou e apresentou a “Biografia de Charles Darwin” em forma de banner;
- Grupo 2 (Figura 1C): abordou “Floresta fóssil e as grandes extinções no Pré-Cambriano” em forma de banner. Este grupo mostrou também alguns fósseis de animais e vegetais;
- Grupo 3 (Figura 1D): falou sobre “Evolução dos Primatas” e mostrou, utilizando banner e peças anatômicas, as principais diferenças entre os macacos e o homem;
- Grupo 4 (Figura 1E): retratou “Evolução Humana” em forma de banner. Na apresentação desse tema o grupo utilizou réplicas de crânios de grupos pré-históricos feitas em resina;
- Grupo 5: Expôs “Evidências da Evolução”, explicando sobre: mimetismo; camuflagem; órgãos análogos, órgãos homólogos e órgãos vestigiais, em forma de banner. Também mostrou como ocorre o processo de fossilização através de simulação utilizando gesso.



Figura 1: VII Mostra de Biologia IFPI/Campus Teresina Central realizada no Parque da Cidadania em Teresina Piauí em Setembro de 2022.

Fonte: Própria (2022).

Segundo relato de alunos envolvidos na apresentação da mostra, as palestras apresentadas no decorrer da preparação do evento foram importantes para promover a reflexão a respeito da interferência negativa do homem sobre a natureza.

Esses alunos relataram que foi sua primeira experiência no desenvolvimento desse tipo de evento, e que este trabalho foi algo motivador. Eles disseram que adquiriram experiência, aprenderam muitas coisas e que tiveram oportunidade de trabalhar em grupo.

Todos os alunos concordaram sobre a importância da mostra como veículo de propagação do conhecimento junto à comunidade, que se mostrou muito interessada nos diferentes temas apresentados pelos alunos durante o evento.

Um aluno relatou que:

> "No início da apresentação fiquei nervoso com aquelas pessoas olhando para mim, mas ao começar minha apresentação perdi completamente o medo. No final recebemos elogios e tive a certeza de que quero trabalhar na área de licenciatura".

Esse relato torna claro a importância desse tipo de evento no que se refere ao despertar das vocações nos alunos dos cursos de licenciaturas. E é dever da universidade proporcionar a estes estudantes momentos assim. Pois, segundo Assis e Bonifácio (2012), os cursos de graduação de nível superior devem contribuir na formação de seus alunos para o exercício da profissão.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A VII Mostra de Biologia do IFPI Campus Teresina Central colaborou para a disseminação do conhecimento científico junto à comunidade e contribuiu de forma relevante na formação inicial dos alunos do curso, pois a mesma motivou e permitiu a esses praticarem o exercício da docência no momento da apresentação de seus trabalhos. Além disso, a mostra permitiu que os alunos trabalhassem em grupos, o que proporcionou a troca de conhecimento e experiência entre os indivíduos envolvidos nessa atividade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 36–50, 2012. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515. Acesso em: 23 out. 2022.

MANCUSO, R; LEITE FILHO, I. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. ***In*:** **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica: Fenaceb**. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 13-43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf. Acesso em: 23 out. 2022

PIRES, C. Mostra de Ciências como uma forma de aprendizagem a partir da experimentação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 64-70, 21 nov. 2019.

RAMOS, I. M.; SILVA, J. A. P.; SILVA, R. C. 4B018 Formação inicial docente e as repercussões da mostra de ensino de ciências e biologia: o que dizem os(as) licenciandos(as)?. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. Extraordin, p. 1–6, 2018. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9252. Acesso em: 23 oct. 2022.

SOARES, É. A. R. et al. Mostra de Ciências: a Educação Não Formal promovendo o engajamento dos estudantes para a Ciência Química. **XVI ENEQ/X EDUQUI,** [S. l.], p. 1-10, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7425/5247. Acesso em 23 oct. 2022.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA: DESENVOLVENDO A EXPERTISE CIENTÍFICA A PARTIR DE METODOLOGIAS INOVATIVAS

Data de submissão: 22/02/2023 *Data de aceite: 03/04/2023*

Raphael Pereira
Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV)
Vitória-ES
http://lattes.cnpq.br/5131840207390375

RESUMO: Nota-se uma crescente preocupação em relação aos estudantes universitários quando se trata da alfabetização acadêmica. Sabe-se que a escrita no contexto do Ensino Superior prevê o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para que as produções acadêmicas ocorram adequadamente e com qualidade. Diante dessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi analisar a construção de artigos científicos desenvolvidos por estudantes e professores a partir de metodologias inovativas. A metodologia teve uma abordagem quantitativa com objetivos descritivos e procedimentos de campo. A amostra foi composta por 65 indivíduos, sendo estudantes do Ensino Superior e professores da Educação Básica da cidade de Vitória-ES. Foram avaliados 25 artigos científicos produzidos a partir de metodologias inovativas. Os resultados sinalizaram que as intervenções realizadas no processo de escrita acadêmica foram potencializadoras para a construção dos artigos científicos. Assim, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes estão relacionadas à falta de domínio da escrita acadêmica que pode ser influenciada por fatores como escassez de leitura, insegurança sobre as próprias ideias, conhecimentos gramaticais, semânticos e sintáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo científico. Escrita acadêmica. Alfabetização acadêmica. Metodologias inovativas. Engajamento.

ANALYSIS OF THE PRODUCTION OF SCIENTIFIC PAPERS IN A TRAINING COURSE FOR ACADEMIC LITERACY: DEVELOPING SCIENTIFIC EXPERTISE FROM INNOVATIVE METHODOLOGIES

ABSTRACT: There is a growing concern about university students when it comes to academic literacy. It is known that writing in the context of Higher Education provides for the development of knowledge, skills and attitudes so that academic productions occur properly and with quality. Given this perspective, the

objective of this study was to analyze the construction of scientific papers developed by students and teachers based on innovative methodologies. The methodology had a quantitative approach with descriptive objectives and field procedures. The sample consisted of 65 individuals, being students of Higher Education and teachers of Basic Education in the city of Vitória-ES. 25 scientific papers produced from innovative methodologies were evaluated. The results indicated that the interventions carried out in the academic writing process were potentiating for the construction of scientific papers. Thus, the difficulties faced by students are related to the lack of mastery of academic writing that can be influenced by factors such as lack of reading, insecurity about their own ideas, grammatical, semantic and syntactic knowledge.
KEYWORDS: Scientific paper. Academic writing. Academic literacy. Innovative methodologies Engagement.

1 I INTRODUÇÃO

No âmbito das universidades atuais, um dos aspectos que apresenta maiores desafios é a pesquisa científica. Nesse contexto, a redação de uma pesquisa científica é extremamente importante, mas seu fazer não é tão simples. Os estudantes têm medo da pesquisa e de todo universo na qual ela se insere. A experiência com a pesquisa geralmente é mínima entre esses sujeitos, por isso todo esse terror quando há a necessidade de escrever.

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é marcada por sentimentos de medo, dúvida, ansiedade e incertezas. Na Educação Básica, geralmente, os estudantes estão acostumados com gêneros textuais diversos, como: cartas, depoimentos, resenhas jornalísticas, crônicas, artigo de opinião, dentre outros (SILVA, 2017).

Quando chegam ao Ensino Superior, são apresentados gêneros de escrita diferentes: artigos científicos, projetos de pesquisa, monografias, dentre outros. Nesse sentido, espera-se que os estudantes não tenham familiaridade com esses gêneros e apresentem dificuldades em seu processo de construção.

Os resultados apresentados pelas principais avaliações em relação à qualidade da educação no Brasil revelam um quadro preocupante no que concerne à questão da Leitura. O desempenho médio dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em Leitura teve uma evolução discreta no período entre 2000 e 2018 (*2000* = 396, *2003* = 403, *2006* = 393, *2009* = 412, *2012* = 407, *2015* = 407 e *2018* = 413), mas muito abaixo de vários países que participaram desse programa.

A exemplo disso, no Brasil, 50% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em Leitura, sendo capazes de identificar a ideia principal em um texto de extensão moderada, encontrar informações baseadas em critérios explícitos e refletir sobre o propósito e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo. E somente 2% dos estudantes conseguiram atingir níveis mais avançados para esses itens (BRASIL,

2020).

No Ensino Superior, a iniciação à pesquisa atravessa alguns percalços quando se trata de introdução dos métodos científicos para os estudantes: existência de uma disciplina de Metodologia Científica e a utilização de bibliografias com informações diversas sobre o assunto. Esses percalços se justificam não pelo fato de suas ações por si só, mas por conta do estudante, muitas vezes, não estar preparado, suficientemente, para estudar nessa nova etapa de sua vida acadêmica.

Nesse contexto, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da alfabetização acadêmica. Como por exemplo: Fischer (2010, 2011) e Fiad (2011, 2013). Esses autores indicam a necessidade de um amadurecimento tanto das Instituições de Ensino Superior quanto dos estudantes no que se refere à prática da escrita acadêmica.

Após essas considerações realizadas, evoca-se o conceito de artigo científico. Artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento (ABNT, 2003). Portanto, quando o estudante vivencia esse processo, o mesmo pode de ter um bom encontro com a alfabetização acadêmica e com a alfabetização científica. Para Chassot (2003), a alfabetização científica é a capacidade de compreensão sobre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente, considerando que o indivíduo é um produto social e cultural do meio.

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a construção de artigos científicos desenvolvidos por estudantes e professores a partir de metodologias inovativas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A definição de artigo científico e suas contribuições

Define-se artigo cientifico como uma forma de apresentação sintética, no modelo de redação científica e conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), dos resultados obtidos através de pesquisas realizadas a respeito de uma temática. Tem objetivo de ser uma forma enxuta de compartilhar conhecimento, através de sua publicação, a questão investigada, o referencial teórico, a metodologia empregada, os resultados atingidos e as principais dificuldades encontradas no processo de levantamento de dados ou, em sua posterior análise, para ambientar o leitor ao cenário explorado (PEROTA; CARVALHO; BECCALLI, 2015; AQUINO, 2010).

O artigo científico é composto, normalmente, por elementos textuais (*Introdução*, *Fundamentação Teórica*, *Metodologia*, *Análise e Discussão dos Dados* e *Conclusão*) e elementos pós-textuais (*Referências*). Embora os apêndices e os anexos sejam elementos pós-textuais, eles não são comuns nesse formato de trabalho. Os elementos pré-textuais (*Resumo*, capa, folha de rosto e sumário), geralmente, não se apresentam nesse tipo de

organização de escrita acadêmica, com exceção do *Resumo*, já que no artigo científico o mesmo representa o cartão de visita do trabalho, podendo ser considerado um elemento textual (PEROTA; CARVALHO; BECCALLI, 2015).

De forma geral, conforme Aquino (2010), após a escolha do título, os elementos textuais do artigo científico são importantes, pois contemplam as seguintes informações apresentadas no quadro 1:

ELEMENTOS TEXTUAIS	CARACTERÍSTICAS
Resumo*	Busca reunir, de forma sintética, o escopo do trabalho como um todo, indicando sua contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão.
Introdução	Elemento que atrai o leitor para sua temática. Ela discorre sobre o tema, problema de pesquisa, justificativa, estudos realizados e objetivos.
Fundamentação Teórica	Envolvida com o desenvolvimento dos tópicos textuais, citações, número de parágrafos, conceitos e estudos realizados.
Metodologia	Indica como o trabalho foi realizado e em que condições. A caracterização da pesquisa é importante, pois revela: a abordagem e objetivo, procedimento, sujeitos e/ou materiais, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados.
Análise e Discussão dos Dados	Momento de organizar, transformar os dados em informações para posterior discussão. Deseja-se que, após essas ações, seja realizado um confronto dos resultados com outros estudos.
Conclusão	Finalização do trabalho. Espera-se que haja a indicação dos objetivos atingidos, resumo dos principais resultados, contribuições do estudo, pontos críticos ou dificuldades e sugestões futuras.
Referências**	Contempla a lista de obras consultadas para compor o trabalho. Muito importante para dar confiabilidade e credibilidade na escrita, já que informam a origem das informações coletadas.

*Apesar do *Resumo* ser um elemento pré-textual, o mesmo foi considerado como um elemento textual na construção de um artigo científico.

**As *Referências* representam um elemento pós-textual, mas foram inseridas nesse quadro com a finalidade de explicitar suas funções em um trabalho acadêmico.

Quadro 1 - Características dos elementos textuais de um artigo científico

Fonte: Adaptado de Aquino (2010).

Assim, todo esse processo envolve a experiência com o método científico. As etapas desse método podem ser representadas por: observação de um fenômeno, elaboração de um problema de pesquisa, realização de uma revisão bibliográfica, formulação de hipóteses, coleta de dados, análise e discussão dos dados, e conclusão (AQUINO, 2010).

Luiz (2018) chama atenção para a culminância de uma pesquisa científica. O ciclo se completa quando há a divulgação do que foi produzido. Os principais meios de divulgação científica são os eventos (congressos, encontros, seminários, dentre outros) e os periódicos (revistas ou livros). As publicações são importantes, pois elas permitem medir e avaliar uma área de conhecimento como emergente, consolidada ou decadente, através

da análise quantitativa e qualitativa dos estudos realizados.

Andrade e Lima (2007) afirmam que existem alguns motivos para a construção de um artigo científico: divulgação científica, reconhecimento próprio e institucional, possibilidade de apresentação do progresso das pesquisas e a possibilidade de obter experiência profissional. Pode-se observar que sempre existirá um fator pessoal envolvido, o que faz da produção científico-acadêmica um empreendimento que precisa de uma motivação pessoal para que ela ocorra.

Assim, muitas instituições ampliam seu fazer, promovendo cursos, palestras e eventos com o objetivo de engajar o desenvolvimento de pesquisas científicas para aumentar as publicações e a quantidade de informações relacionadas a uma temática.

2.2 A escrita acadêmica e o uso de metodologias inovativas no processo de construção de artigos científicos

A universidade é constituída pelos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. O objetivo é formar profissionais, produzir novos conhecimentos e compartilhar esses conhecimentos com a sociedade. Portanto, é nesse ambiente que os trabalhos acadêmicos têm sua importância. Eles oportunizam a sistematização das aprendizagens e o aprofundamento em diversos temas de interesse e de relevância na profissão.

Nesse sentido, segundo UNIVESP (2023, p. 1):

> [...] a escrita acadêmica, ou escrita científica, é a linguagem utilizada para a divulgação de conhecimentos por meio da publicação de textos dentro da comunidade científica. Ela deve ser utilizada em trabalhos acadêmicos, como artigos, dissertações e teses, por exemplo. A escrita acadêmica é caracterizada pela **impessoalidade** ([...] o texto não pode revelar opiniões pessoais) e **argumentação** (o texto deve promover uma reflexão crítica) (UNIVESP, 2023, p. 1).

Escrever é uma ação carregada de subjetividades e experiências. Dessa forma: "[...] a escrita abre as portas para ser o caminho de contribuição com a solução de esclarecimentos individuais e coletivos e como suporte para a inclusão histórico-social no mundo investigativo" (BIANCHETTI, 2008, p. 262). Ao redigir um texto, emergem diversas atividades mentais, como: objetivos, planejamento, memória, resolução de problemas, reflexão, dentre outras (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), e no momento de sua construção, percebe-se a diferença entre pensar, falar e escrever (FURLANETTO, 2001).

As dificuldades apontadas pelos estudantes do Ensino Superior se justificam pela ausência de práticas de escrita frequentes e nas lacunas deixadas pela Educação Básica (CHRISTOFOLI; VITÓRIA, 2013). Upegui (2011) afirma que existem armadilhas internalizadas ao longo da vida que incidem sobre o processo da escrita. Esse fato aumenta a dificuldade do processo e pode resultar em bloqueios que aprisionam o pensar e o fazer.

Para Bachelard (1996), os obstáculos epistemológicos fazem parte da ação de conhecer. O conhecimento do senso comum pode ser um obstáculo ao conhecimento

científico, pois este se trata de um pensamento abstrato. Assim, é necessário superar ou transpor diversos de obstáculos epistemológicos para que a construção do espírito científico se efetive, pois eles são considerados entraves à aprendizagem.

Assim, os obstáculos epistemológicos dificultam a construção do pensamento científico. Esses obstáculos são enumerados por Bachelard (1996), de acordo com o quadro 2 a seguir.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS	CARACTERÍSTICAS
1. A experiência primeira	A experiência é colocada antes e acima da crítica, ou seja, dá-se preferência às imagens e não às ideias.
2. O conhecimento geral	Todas as outras explicações vão derivar do primeiro conhecimento geral, ou seja, as mesmas respostas são dadas a todas as questões.
3. Obstáculo verbal	Tendência de associação de uma palavra concreta a uma abstrata, ou seja, o uso de metáforas e analogias antes da teoria.
4. Conhecimento unitário e pragmático	As generalizações dão suporte para uma explicação pragmática ou utilitária de um fenômeno complexo.
5. Substancialismo	Materialização promovida pelo uso de imagens ou da atribuição de qualidades a algo que não possui esse tipo de característica.
6. Realismo	A substância de um objeto é aceita como um bem pessoal, ou seja, apossa-se dele como se toma posse de uma vantagem.
7. Animismo	Atribuição de vida e características humanas às coisas inanimadas para explicar fenômenos.

Quadro 2 - Obstáculos epistemológicos

Fonte: Adaptado de Bachelard (1996).

O quadro 2 mostra algumas características da epistemologia bachelardiana. Ela é descontinuista, pois promove um rompimento com o conhecimento anterior (comum), mas também busca reconciliação com o mesmo. Nessa interseção é que o espírito científico se constitui, mas é necessário desfazer o espírito não científico que nasce da primeira experiência.

Nesse contexto, ao realizar a escrita acadêmica, a originalidade (autoria, identidade, voz, posição, atribuição, citação e paráfrase) deve se apresentar. É importante usar as fontes de pesquisa confiáveis e de forma adequada (TOMAÉL et al., 2001), a partir de uma leitura profunda e crítica, em que a interpretação se sobreponha à reprodução e que a paráfrase não seja no estilo de um *patchwriting*, ou seja, uma espécie de plágio em que se faz algumas alterações e substituições no texto original (ALVES; MOURA, 2016).

É notável uma certa resistência no que se refere à normalização dos trabalhos científicos, mas ela é importante para que o fluxo das informações sejam melhor apresentadas, diminuindo o ruído entre os pesquisadores e leitores.

Carlino (2005) compreende a escrita acadêmica, no Ensino Superior, como um processo de alfabetização acadêmica. Ela deve oportunizar o aprendizado e a prática de noções e estratégias direcionadas para uma cultura discursiva, contemplando a argumentação, o raciocínio lógico e o posicionamento crítico, por exemplo. Dentre as estratégias para a superação das dificuldades manifestadas pelos estudantes, destaca-se a implementação de Centros de Escrita, em que os estudantes mais experientes sejam monitores para orientar os estudantes menos experientes (CARLINO, 2003).

O Ensino Superior deve possuir excelência na execução das suas ações educacionais para contemplar as exigências do contexto social que precisa de uma estrutura qualificada. O artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que discorre sobre Educação Superior, mostra que as instituições de Ensino Superior devem:

> [...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996, p. 1).

A partir das discussões aqui apresentadas, é possível observar que a produção de uma boa escrita acadêmica precisa de planejamento e organização, tempo de qualidade para operar com as ideias, elaborar o pensamento, materializando-o no mundo objetivo (UPEGUI, 2011). No que se refere às dificuldades, Machado (2012) diz que é necessário superar as inseguranças e os medos, pois ser pesquisador é um processo de amadurecimento contínuo e o movimento de arriscar-se é essencial (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

Nesse contexto, é indispensável pensar em estratégias que facilitem o processo da escrita acadêmica. Uma delas se dá a partir do uso de metodologias inovativas. Elas englobam a inovação e aspectos distintos do processo de ensino e aprendizagem em uma matriz de planejamento (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

As autoras ainda destacam que as metodologias inovativas se subdividem em quatro tipos: metodologias ativas, metodologias ágeis, metodologias imersivas e metodologias analíticas. Assim:

> As metodologias ativas focam os papéis desempenhados no processo e as atividades realizadas por eles. As metodologias ágeis focam no tempo, que envolve tanto a duração pontual das atividades de aprendizagem propostas quanto seu desdobramento em uma linha do tempo. As metodologias imersivas se apoiam intensamente em mídias e tecnologias. E as metodologias analíticas se ocupam mais da avaliação (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 5).

Isso significa que as metodologias ativas focam mais no fazer protagonista do

estudante, as metodologias ágeis buscam usar, da melhor forma, o tempo, as metodologias imersivas proporcionam uma experiência de aprendizagem significativa a partir de mídias e tecnologias, e as metodologias analíticas fazem a extração dos significados dos dados brutos a fim de atingir os objetivos propostos por meio de avaliações.

Assim, trazendo essas ideias à luz da escrita acadêmica e da construção do artigo científico, pode-se inferir que um exemplo de ação referente à metodologia ativa seria o próprio ato de escrever, sendo essa ação orientada pelo professor. Em relação à metodologia ágil, tem-se a leitura de artigos científicos para a identificação dos elementos textuais e sua pertinência. Quando se trata da metodologia imersiva, pode-se utilizar *sites* e *softwares* para a construção das referências e análise antiplágio. E por fim, exemplifica-se a metodologia analítica com o uso de um instrumento de avaliação que analisa a qualidade do que foi produzido. Assim, o estudante é corresponsável pela construção de seu artigo científico, se posicionando de forma mais consciente em relação às suas produções. Isso demonstra que escrever não é uma ação isolada e desorientada, ela necessita do engajamento do estudante para haver uma evolução.

3 I METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem quantitativa com objetivos descritivos e procedimentos de campo. A amostra foi composta por 65 indivíduos, sendo estudantes do Ensino Superior e professores da Educação Básica da cidade de Vitória-ES no ano de 2022. O acompanhamento do processo de produção dos artigos científicos ocorreu em momentos *on-line* e *off-line* pela plataforma da *Microsoft Teams®*.

Para o desenvolvimento do processo, foram planejados quatro momentos: I) Explicação sobre o modelo do artigo científico a ser construído; II) Orientações para o desenvolvimento de cada elemento textual do artigo científico; III) Avaliação e *feedback* das primeiras versões dos artigos científicos enviados; IV) Avaliação e *feedback* das segundas versões dos artigos científicos enviados.

A coleta de dados se deu pelo acompanhamento da realização das atividades e pela apresentação das primeiras e segundas versões dos artigos científicos produzidos. É importante ressaltar que essas coletas tiveram como base a recursividade, em que o fazer e o refazer são possíveis a partir de diálogos para o atendimento aos itens necessários para compor o artigo científico. Foram nesses momentos dialógicos que ocorreram as intervenções.

A análise dos dados se deu pela verificação da melhoria ocorrida (em percentual) no processo de construção dos artigos científicos, pela descrição das potencialidades e fragilidades observadas, pelo tamanho de efeito das intervenções realizadas, pela apresentação da média e desvio padrão dos conceitos obtidos e pela diferença entre as médias dos conceitos obtidas pelo teste t de *Student*, considerando a construção de 25

artigos científicos (n = 25).

Para essas análises foram utilizados o *software Microsoft® Excel 2019* e uma escala de conceitos, variando de 0 a 5, sendo 0 = não contemplou todos itens necessários, 1 = contemplou um item necessário, 2 = contemplou dois itens necessários, 3 = contemplou três itens necessários, 4 = contemplou quatro itens necessários e 5 = contemplou todos os itens necessários. Os itens necessários para cada elemento textual são: *Resumo* (contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão), *Introdução* (tema, problema de pesquisa, justificativa, estudos realizados e objetivos), *Fundamentação Teórica* (tópicos textuais, citações, número de parágrafos, conceitos e estudos realizados), *Metodologia* (abordagem e objetivo, procedimento, sujeitos e/ou materiais, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados), *Análise e Discussão dos Dados* (organização dos dados, caracterização dos dados, discussão, confronto dos resultados com outros estudos e resumo dos resultados no último parágrafo), *Conclusão* (indicação dos objetivos atingidos, resumos dos principais resultados, contribuições do estudo, pontos críticos ou dificuldades e sugestões futuras).

Os cálculos do tamanho de efeito e do teste t de *Student* foram realizados após a utilização do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*, sendo que a amostra se apresentou normal, e considerou-se um intervalo de confiança de 95%. Valores de tamanho de efeito $d > 0,8$ são considerados grandes, conferindo então um grande impacto para o fenômeno avaliado (SAWILOWSKY, 2009) e para o teste t de *Student*, o valor de corte para rejeitar a hipótese nula é a partir de $p = 0,05$, significando que, quando não há nenhuma diferença entre as médias, um valor muito extremo para o teste é esperado em menos de 5% das vezes (FERREIRA; PATINO, 2015).

Vale ressaltar que essa pesquisa é um recorte de um segundo momento de estudo sobre a temática no contexto da formação de estudantes e professores a partir de um curso de extensão idealizado para tentar resolver a dificuldade dos mesmos em produzir artigos científicos por diversas questões vivenciadas em relação à escrita acadêmico-científica.

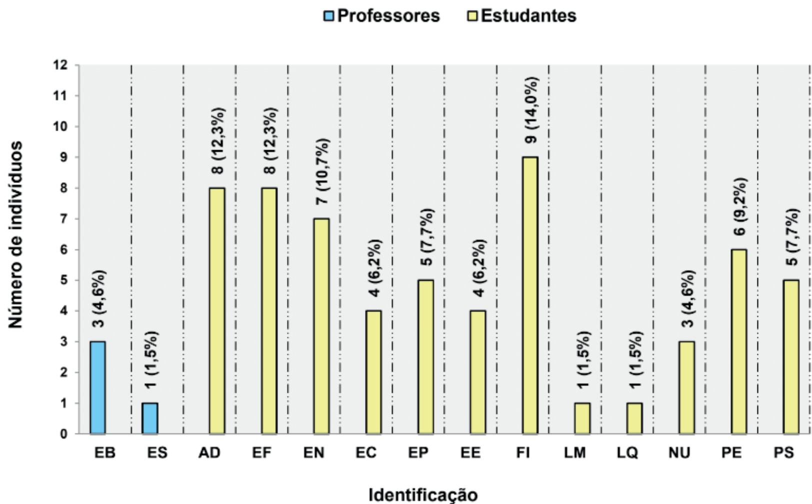
4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Descrição da amostra investigada

A descrição da amostra investigada foi dividida em quatro partes: identificação (estudante ou professor), produção de artigos científicos (número de artigos produzidos), desenvolvimento textual (dificuldades declaradas) e nível de compreensão sobre os elementos textuais que compõem os artigos científicos (domínio declarado).

Assim, na identificação dos participantes (gráfico 1), observou-se que 6,1% (n = 4) são professores, sendo que 4,6% (n = 3) são da *Educação Básica* e 1,5% (n = 1) é do *Ensino Superior*. Em relação aos estudantes, 93,9% (n = 61) pertencem a esse grupo, sendo que 12,3% (n = 8) cursam *Administração*, 12,3% (n = 8) cursam *Educação Física*,

10,7% (n = 7) cursam *Enfermagem*, 6,2% (n = 4) cursam *Engenharia Civil*, 7,7% (n = 5) cursam *Engenharia de Produção*, 6,2% (n = 4) cursam *Engenharia Elétrica*, 14,0% (n = 9) cursam *Fisioterapia*, 1,5% (n = 1) cursa *Licenciatura em Matemática*, 1,5% (n = 1) cursa *Licenciatura em Química*, 4,6% (n = 3) cursam *Nutrição*, 9,2% (n = 6) cursam *Pedagogia* e 7,7% (n = 5) cursam *Psicologia*.



Legenda: **EB** = *Educação Básica*, **ES** = *Ensino Superior*, **AD** = *Administração*, **EF** = *Educação Física*, **EN** = *Enfermagem*, **EC** = *Engenharia Civil*, **EP** = *Engenharia de Produção*, **EE** = *Engenharia Elétrica*, **FI** = *Fisioterapia*, **LM** = *Licenciatura em Matemática*, **LQ** = *Licenciatura em Química*, **NU** = *Nutrição*, **PE** = *Pedagogia*, **PS** = *Psicologia*.

Gráfico 1 - Identificação dos participantes

Elaborado pelo autor (2023).

No que se refere à produção de artigos científicos, o gráfico 2 mostra que 77,0% (n = 50) dos participantes não escreveram nenhum artigo científico, 12,3% (n = 8) escreveram apenas um artigo científico, 9,2% (n = 6) escreveram dois artigos científicos e 1,5% (n = 1) escreveu mais de cinco artigos científicos.

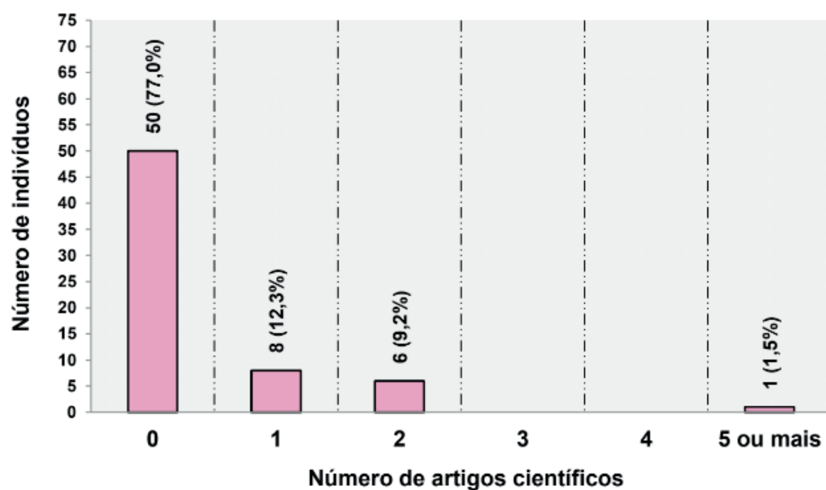
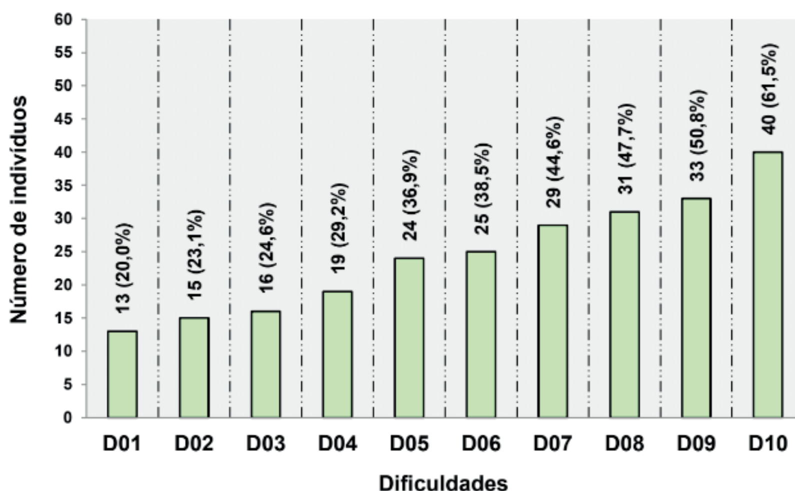


Gráfico 2 - Número de artigos científicos produzidos pelos participantes

Elaborado pelo autor (2023).

O resultado teve esse perfil, pois a maioria dos estudantes cursavam períodos mais iniciais de seus respectivos cursos. O professor do Ensino Superior foi o indivíduo que escreveu mais de cinco artigos científicos.

O gráfico 3 apresenta as dificuldades declaradas pelos participantes em relação ao desenvolvimento textual.



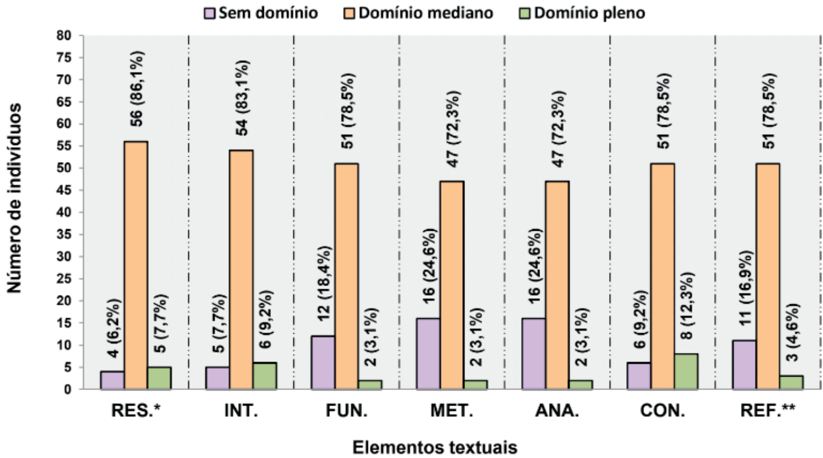
Legenda:
D01 = *Dificuldade para inserir numeração de página em um trabalho;*
D02 = *Dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais sintética;*
D03 = *Dificuldade para formatar o texto no computador;*
D04 = *Dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais extensa;*
D05 = *Dificuldade para construir gráficos, tabelas, quadros e figuras no computador;*
D06 = *Dificuldade para selecionar artigos científicos na Internet para a realização do trabalho;*
D07 = *Dificuldade para iniciar um texto, pois não se tem segurança em relação à sua lógica;*
D08 = *Dificuldade para decidir o que escrever;*
D09 = *Dificuldade para seguir as normas da ABNT;*
D10 = *Dificuldade para organizar as ideias quando se escreve.*
Gráfico 3 - Dificuldades declaradas pelos participantes em relação ao desenvolvimento textual
Elaborado pelo autor (2023).

Em relação às dificuldades declaradas pelos participantes, percebe-se que os maiores percentuais se concentram, conforme o gráfico 3: 61,5% (n = 40) em D10 (*dificuldade para organizar as ideias quando se escreve*), 50,8% (n = 33) em D09 (*dificuldade para seguir as normas da ABNT*), 47,7% (n = 31) em D08 (*dificuldade para decidir o que escrever*) e 44,6% (n = 29) em D07 (*dificuldade para iniciar um texto, pois não se tem segurança em relação à sua lógica*). E os menores percentuais são: 20,0% (n = 13) em D01 (*dificuldade para inserir numeração de página em um trabalho*), 23,1% (n = 15) em D02 (*dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais sintética*), 24,6% (n = 16) em D03 (*dificuldade para formatar o texto no computador*), 29,2% (n = 19) em D04 (*dificuldade para desenvolver os parágrafos de forma mais extensa*), 36,9% (n = 24) em D05 (*dificuldade para construir gráficos, tabelas, quadros e figuras no computador*) e 38,5% (n = 25) em D06 (*dificuldade para selecionar artigos científicos na Internet para a realização do trabalho*).

Assim, nota-se que as principais dificuldades estão relacionadas ao processo do início da escrita acadêmica, indicadas por D07, D08, D09 e D10. Esse fato pode ser

explicado pelas experiências de leitura e escrita oriundas da Educação Básica e pela experiência primeira com a escrita nos moldes acadêmico-científicos.

Os níveis de compreensão, declarados pelos participantes, sobre os elementos textuais que compõem os artigos científicos são apresentados no gráfico 4.



Legenda: **RES.** = *Resumo*, **INT.** = *Introdução*, **FUN.** = *Fundamentação Teórica*, **MET.** = *Metodologia*, **ANÁ.** = *Análise e Discussão dos Dados*, **CON.** = *Conclusão*, **REF.** = *Referências*.

***Apesar do** *Resumo* ser um elemento pré-textual, o mesmo foi considerado como um elemento textual na construção de um artigo científico;

****As** *Referências* representam um elemento pós-textual, mas foram inseridas nesse gráfico com a finalidade de indicar o nível de compreensão (sobre as mesmas) declarado pelos participantes.

Gráfico 4 - Níveis de compreensão, declarados pelos participantes, sobre os elementos textuais que compõem os artigos científicos

Elaborado pelo autor (2023).

O gráfico 4 revela que os participantes declararam que, em relação ao *Resumo*, 6,2% (n = 4) não têm domínio, 86,1% (n = 56) têm domínio mediano e 7,7% (n = 5) têm domínio pleno. Para a *Introdução*, 7,7% (n = 5) não têm domínio, 83,1% (n = 54) têm domínio mediano e 9,2% (n = 6) têm domínio pleno. Sobre a *Fundamentação Teórica*, 18,4% (n = 12) não têm domínio, 78,5% (n = 51) têm domínio mediano e 3,1% (n = 2) têm domínio pleno. Na *Metodologia*, 24,6% (n = 16) não têm domínio, 72,3% (n = 47) têm domínio mediano e 3,1% (n = 2) têm domínio pleno. Quando se trata da *Análise e Discussão dos Dados*, 24,6% (n = 16) não têm domínio, 72,3% (n = 47) têm domínio mediano e 3,1% (n = 2) têm domínio pleno. Sobre a *Conclusão*, 9,2% (n = 6) não têm domínio, 78,5% (n = 51) têm domínio mediano e 12,3% (n = 8) têm domínio pleno. Em relação às Referências, 16,9% (n = 11) não têm domínio, 78,5% (n = 51) têm domínio mediano e 4,6% (n = 3) têm domínio pleno.

Ao analisar essas informações, percebe-se que há um certo conhecimento (mediano)

sobre os elementos textuais do artigo científico. Mas, elas dizem algo a mais: não há uma sensação de certeza para se produzir esses elementos textuais com qualidade, pois esse conhecimento mediano, muito provavelmente, refere-se à lembrança que os participantes tiveram quando foram questionados sobre o assunto. Se os percentuais dos indivíduos que não têm domínio com os que têm domínio mediano, em relação aos elementos textuais, fossem somados, os resultados seriam: *Resumo* (92,3%), *Introdução* (90,8%), *Fundamentação Teórica* (96,9%), *Metodologia* (96,9%), *Análise e Discussão dos Dados* (96,9%), *Conclusão* (87,7%) e *Referências* (95,4%). Esses resultados chamam a atenção para uma intervenção sobre a escrita acadêmica e a produção de artigos científicos.

4.2 Análise e discussão com base na estatística descritiva

Nesse momento, a análise e a discussão dos dados se pautaram na descrição da trajetória dos participantes no atendimento aos itens necessários para cada elemento textual.

Nesse contexto, o gráfico 5 mostra que, para a construção do *Resumo*, houve uma melhoria de 300,0%, pois antes da intervenção somente 6 artigos científicos contemplavam os 5 itens necessários (contextualização, objetivo, metodologia, resultado e conclusão) e depois esse valor chegou a 24, considerando n = 25.

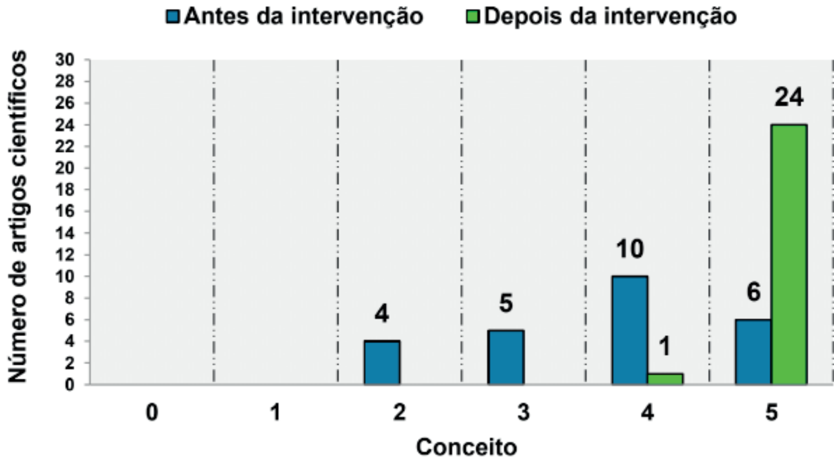


Gráfico 5 - Conceitos obtidos para o *Resumo* antes e depois da intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ainda se observou que, após a intervenção, os artigos científicos se deslocaram para os conceitos 4 e 5 (gráfico 5), indicando uma compreensão adequada sobre a escrita acadêmica para esse elemento textual. Nesse item, a maior dificuldade se relacionou com a coesão e a coerência do texto, pois o mesmo precisava ser escrito de forma mais sintética.

Para a *Introdução*, indicou-se uma melhoria de 220,0% (gráfico 6), pois iniciou-se com 5 artigos científicos, que contemplavam o que era necessário (tema, problema de pesquisa, justificativa, resultados de estudos e objetivos), e finalizou-se com 16.

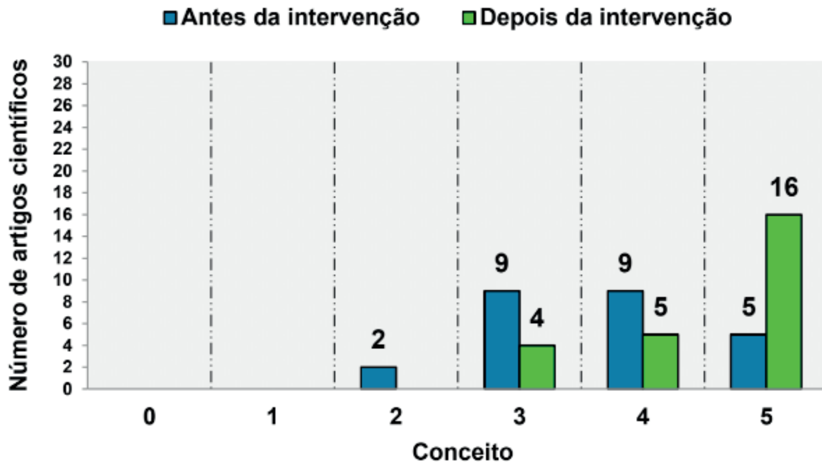


Gráfico 6 - Conceitos obtidos para a *Introdução* antes e depois da intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assim, após a intervenção, houve um deslocamento dos artigos científicos para os conceitos 4 e 5 (gráfico 6), indicando, também, uma compreensão adequada sobre a escrita acadêmica para esse elemento textual.

A maior dificuldade, nesse elemento textual, foi inserir informações (qualitativas e quantitativas) no que se refere à composição da relevância da temática explorada e suas respectivas citações.

De acordo com o gráfico 7, na *Fundamentação Teórica*, a melhoria foi de 300,0%, partindo-se de 5 artigos científicos, que contemplaram os itens necessários (tópicos textuais, citações, número de parágrafos, conceitos e estudos realizados), e finalizando-se com 20.

Embora exista um deslocamento dos artigos científicos para os conceitos 4 e 5 (gráfico 7), ainda existem dificuldades para se compreender como se deve proceder para atender aos critérios da escrita acadêmica sobre a *Fundamentação Teórica*.

Os pontos de atenção, presentes no elemento textual em questão, foram: construir textos com coerência, ausência de citações em alguns pontos, paráfrases com tom de plágio do tipo *patchwriting*.

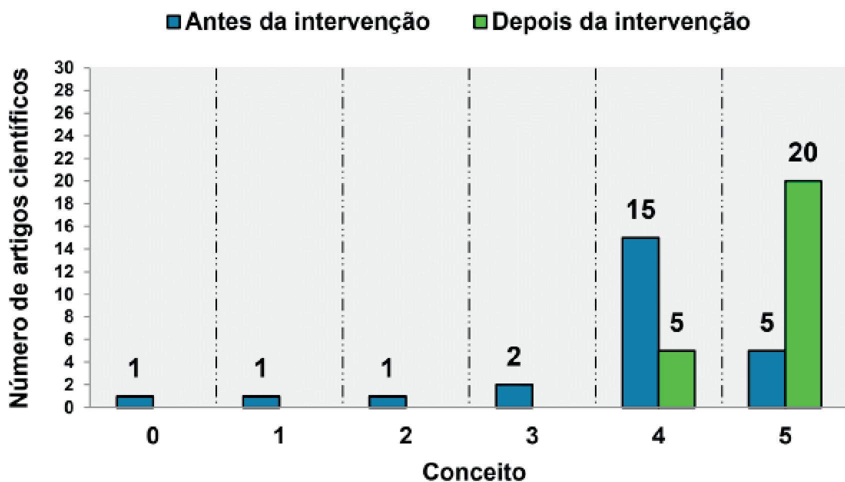


Gráfico 7 - Conceitos obtidos para a *Fundamentação Teórica* antes e depois da intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A *Metodologia* teve uma melhoria de 1400%, pois antes apenas 1 artigo científico atendeu o que era necessário (abordagem e objetivo, procedimento, sujeitos e/ou materiais, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados) e depois 15 contemplaram todos os itens (gráfico 8).

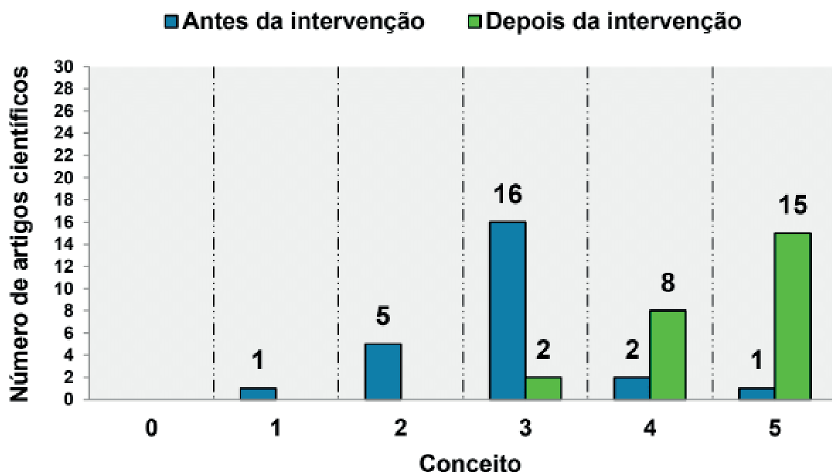


Gráfico 8 - Conceitos obtidos para a *Metodologia* antes e depois da intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Verificou-se uma certa confusão ou ausência de alguns itens necessários para

compor esse elemento textual. O gráfico 8 mostra a existência de artigos científicos com algumas lacunas e estas precisam ser revisadas.

As dificuldades encontradas nesse elemento textual foram: identificar, com precisão, o tipo de pesquisa coerente com o desenvolvimento do artigo científico e descrever detalhadamente as informações necessárias para compor o tipo de pesquisa selecionado.

No que se refere à *Análise e Discussão dos Dados*, o gráfico 9 indica que a melhoria foi de 171,0%, pois antes 7 artigos científicos contemplavam os itens necessários (organização dos dados, caracterização dos dados, discussão, confronto dos resultados com outros estudos e resumo dos resultados no último parágrafo) e depois 19 conseguiram êxito.

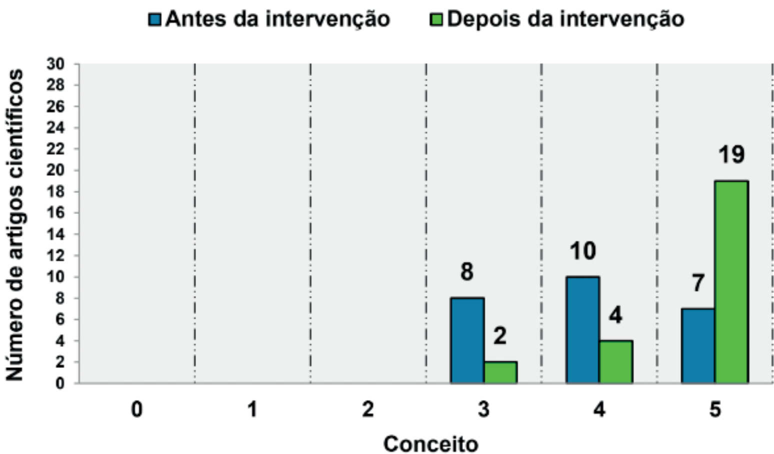


Gráfico 9 - Conceitos obtidos para a *Análise e Discussão dos Dados* antes e depois da intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nesse elemento textual, o entendimento sobre a escrita acadêmica com os itens necessários foi mediano (gráfico 9). Faltou um aprofundamento de ideias e o desdobramento das informações. Isso significa que a maior dificuldade foi realizar as análises mais detalhadas, considerando a organização realizada em cada artigo científico e, muitas vezes, não houve relação do resultado obtido com os da literatura. Em alguns momentos, a discussão se baseou apenas na descrição dos gráficos ou tabelas apresentadas, não indicando alguma tendência ou problematização dos resultados para além do óbvio.

Na *Conclusão*, obteve-se uma melhoria de 150,0% (gráfico 10), indo de 6 artigos científicos que contemplaram os itens esperados (indicação dos objetivos atingidos, resumos dos principais resultados, contribuições do estudo, pontos críticos ou dificuldades e sugestões futuras) para 15.

Então, conforme o gráfico 10, houve um deslocamento dos artigos científicos para

os conceitos 4 e 5. Isso significa que houve uma compreensão adequada sobre a escrita acadêmica no que se refere aos itens que devem compor esse elemento textual.

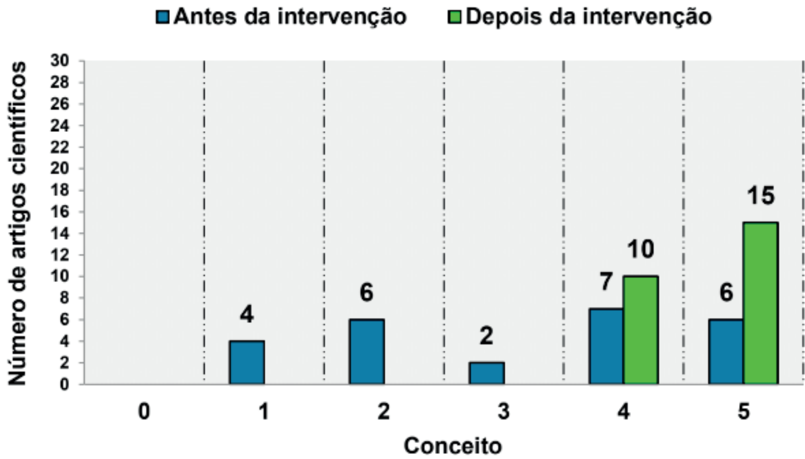


Gráfico 10 - Conceitos obtidos para a *Conclusão* antes e depois da intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As dificuldades apontadas para esse elemento textual foram: ausência de indicação de pontos críticos ou dificuldades e confusão desse elemento com a *Análise e Discussão dos Dados*.

Em relação à formatação do artigo científico, conforme as normas da ABNT e a construção das referências, a melhoria foi progressiva. A formatação foi realizada (em tempo real) pelos participantes e a construção das referências se deu a partir de um *site* formatador de referências. Com isso, foi possível um diálogo mais direto com *feedbacks* para o acerto das inconsistências apresentadas.

Portanto, a experiência de construção de um artigo científico em um curso de formação específica foi potencializadora, pois os diálogos e esclarecimentos estabelecidos foram agregadores para os participantes. Todo corpo de conhecimento envolvido com o processo da escrita acadêmica foi emergindo quando se foi praticando o desenvolvimento de cada elemento textual. Os apontamentos realizados nas intervenções foram bem aceitos, pois o ambiente de produção estava favorável para que a motivação e o engajamento pudessem se fazer presente.

4.3 Análise e discussão com base na estatística inferencial

Nesse tópico, foram avaliadas as contribuições das intervenções realizadas durante o processo de produção do artigo científico. Para isso, os momentos antes das intervenções foram relacionados com os momentos depois das intervenções. Assim, foram realizados os seguintes cálculos: média, desvio padrão, teste t de *Student* pareado e tamanho de efeito.

As médias e os desvios padrões dos elementos textuais, antes e depois das intervenções, analisados foram: *Resumo*: antes (3,721,02) e depois (4,960,20), *Introdução*: antes (3,680,90) e depois (4,480,77), *Fundamentação Teórica*: antes (3,761,20) e depois (4,800,41), *Metodologia*: (2,880,78) e depois (4,520,65), *Análise e Discussão dos Dados*: antes (3,960,79) e depois (4,680,63) e *Conclusão*: antes (3,201,47) e depois (4,800,41). Nesse sentido, os maiores aumentos dos conceitos ocorreram para os elementos textuais *Resumo*, *Fundamentação Teórica*, *Metodologia* e *Conclusão*. E os menores aumentos dos conceitos ocorreram para os elementos textuais *Introdução* e, *Análise de Dados e Discussão*.

Ao realizar o teste t de *Student* para duas amostras dependentes para verificar se há diferença entre as médias dos conceitos obtidos (antes e depois) em cada elemento textual, foram obtidos os valores, respectivamente: *Resumo* (p = 0,00010), *Introdução* (p = 0,00010), *Fundamentação Teórica* (p = 0,00013), *Metodologia* (p = 0,00012), *Análise e Discussão dos Dados* (p = 0,00010) e *Conclusão* (p = 0,00011). Esses resultados indicam que há uma pequena probabilidade de que a diferença observada entre os conceitos obtidos (antes e depois) seja ao acaso, então considera-se que há diferença significativa (p 0,05).

Para o tamanho de efeito, foram obtidos os seguintes valores: *Resumo* (d = 2,03), *Introdução* (d = 0,96), *Fundamentação Teórica* (d = 1,29), *Metodologia* (d = 2,29), *Análise e Discussão dos Dados* (d = 1,01) e *Conclusão* (d = 1,70). Assim, as magnitudes dos elementos textuais *Resumo*, *Fundamentação Teórica*, *Metodologia* e *Conclusão* foram muito grandes e para os elementos textuais *Introdução* e, *Análise e Discussão dos Dados,* foram grandes. Portanto, as intervenções foram potencializadoras para o processo.

4.4 Análise e discussão sobre a utilização das metodologias inovativas no processo da escrita acadêmica

Para a produção dos artigos científicos, foram aplicadas metodologias inovativas. Nesse sentido, foram considerados os seguintes momentos práticos:

a) *Metodologia ativa*: escrita acadêmica orientada pelo professor.

Esse momento compreendeu todo o processo em si. A recursividade, processo de fazer e refazer a escrita, foi considerada louvável, pois a dialogicidade foi exercitada para se cumprir os objetivos propostos. Esses bons encontros foram essenciais para que as intervenções pudessem ocorrer e serem efetivamente bem aceitas.

b) *Metodologia ágil*: leitura de artigos científicos para a identificação dos elementos textuais e sua pertinência.

Essa metodologia foi aplicada logo após a explicação teórica sobre cada elemento textual. Assim, após essa explicação, a leitura sobre o elemento textual específico do artigo científico selecionado contribuiu para que os participantes pudessem identificar o elemento textual em questão e sua pertinência, reforçando os itens necessários para a composição do mesmo.

c) *Metodologia imersiva*: utilização de *sites* e *softwares* para a construção das referências e para a análise antiplágio.

Nessa ocasião, foram utilizados o *site https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/ref/abnt* para a construção das referências e do *software CopySpider®* para a análise antiplágio. Nesse contexto, o uso das tecnologias favoreceu o entendimento do rigor do método científico para a construção do conhecimento científico. Esses recursos facilitam as ações realizadas, pois possuem um *feedback* muito rápido para que as mudanças sejam realizadas pelos próprios participantes.

d) *Metodologia analítica*: uso de instrumentos de avaliação para analisar a qualidade do que foi produzido em cada elemento textual.

O objetivo dessa metodologia foi construir instrumentos de avaliação com critérios definidos para uma avaliação qualitativa das produções dos artigos científicos. Para isso, utilizou-se o aplicativo *Google® Forms*. Assim, os próprios participantes avaliaram as produções em pares, reforçando mais uma vez toda a formatação necessária que os artigos científicos precisam ter. Na qualidade de avaliador, há um chamado para uma tomada de decisão sobre o que se está produzindo, fazendo com que haja um maior engajamento.

4.5 Análise e discussão sobre a convergência dos resultados desse estudo com os resultados presentes na literatura

Assim, após todas as discussões realizadas anteriormente, verifica-se que os resultados obtidos nesse estudo convergem com outros resultados presentes na literatura. Essa convergência ocorre em quatro eixos:

> *1. Potencialidades* (OMITTO, 2022; CASTRO; DAMIANI, 2017; PINTO, 2016; FALCÃO JÚNIOR et al., 2012). Esses autores mostraram que os estudantes tiveram motivação quando participaram dos momentos de formação para a produção dos artigos científicos e receberam positivamente as intervenções realizadas;
>
> *2. Fragilidades* (OMITTO, 2022; MORAIS; POSSAMAI, 2021; BESSA, 2019; RIGO et al., 2018; MENESES; SILVA, 2018; GALVÃO; LIMA; SILVA, 2017; ALVES; MOURA, 2016). Para esses autores, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes estão relacionadas à falta de domínio da escrita acadêmica que pode ser influenciada por fatores como escassez de leitura, insegurança sobre as próprias ideias, conhecimentos gramaticais, semânticos e sintáticos. Essas dificuldades podem aparecer mesmo quando os autores são experientes;
>
> *3. Desafios* (RÓNAI; SOBREIRA, 2022; VEIGA, 2022; OLIVEIRA; MACÁRIO, 2021; SILVA, 2017; STOCKMANNS; PEREIRA, 2017; BESSA; BERNARDINO; NASCIMENTO, 2012). Os apontamentos realizados pelos autores, nesse eixo, indicam que há falta de conhecimento básico dos estudantes quando chegam ao Ensino Superior, associado a uma história de insucesso escolar. Eles reforçam que se deve reconhecer o letramento acadêmico como uma prática discursiva e social. Pontuam também que há a necessidade exercitar a paráfrase, como estratégia de reformulação textual, para que essa interpretação seja significativa em relação aos

textos que os estudantes leem;

4. Contribuições (LEMOS, 2019; LILLIS, 2003). Nesse eixo, a ideia compartilhada entre os autores é que a pesquisa científica contribui para uma melhor qualidade de vida na sociedade, por isso é necessário criar condições para que ela seja desenvolvida. Uma condição seria explorar o potencial dos *talkbacks*, sendo um espaço para os estudantes refletirem sobre sua produção textual.

5 I CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo foi atingido, pois mostrou-se que as intervenções realizadas no processo de escrita acadêmica foram potencializadoras para a construção dos artigos científicos. Notou-se, também, que a utilização de metodologias inovativas são engrenagens para que os participantes sejam mais engajados.

Esse curso de formação teve como base os princípios da alfabetização acadêmica. Assim, esse acompanhamento contínuo aumentou a confiabilidade dos participantes nos momentos de construção dos artigos científicos.

Uma das principais dificuldades da produção acadêmica é a forma, pois essa rigidez pode bloquear a fluidez da criatividade. Muitas vezes, os manuais de textos técnico-científicos não possuem uma linguagem muito acessível e sua organização não é significativa para o aprendiz.

Inicialmente, era esperada a construção de 30 artigos científicos, porém 25 artigos científicos foram produzidos. Uma informação importante é que dois participantes tiveram seus artigos científicos aprovados (no formato de resumo expandido) para a apresentação no III Seminário de Extensão, Pesquisa e Internacionalização (SEPESQI) com posterior publicação nos anais do VI Seminário de Pesquisa e Produtividade da FESV e FESVV (RODRIGUES; PEREIRA, 2022; CASTRO; PEREIRA, 2022) e um deles também publicou o artigo científico completo na Revista de Reabilitação e Atividade Física (RBRAF) (RODRIGUES; PEREIRA, 2022), coroando o processo da pesquisa e tornando-a pública para o acesso de toda a comunidade científica.

É importante ressaltar que não foi encontrado um estudo (nesse momento) que tivesse, em suas análises, a relação entre a produção de artigos científicos e o uso das metodologias inovativas.

Assim, a partir dessa pesquisa, sugere-se investigar como as instituições de Ensino Superior investem em momentos e espaços que favoreçam a alfabetização acadêmica. Essas ações devem acontecer desde o início da formação acadêmica dos estudantes para ajudá-los a superar os obstáculos epistemológicos nos momentos da escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Informação e documentação** - artigo em publicação periódica científica impressa - apresentação. NBR 6022:2003, 2003.

ALVES, Maria Fátima; MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 77-93, set./dez., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p77>. Acesso em; 13 fev. 2023.

ANDRADE, Inêz Barcellos de; LIMA, Maria Cristina Miranda. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos científicos**: artigo científico. Campos dos Goytacazes: Faculdade de Medicina de Campos, 2007.

AQUINO, I. S. **Como escrever artigos científicos**: sem “arrodeio” e sem medo da ABNT. São Paulo: Saraiva, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. A dimensão interdiscursiva do dizer na escrita científica: o diálogo com a palavra de outrem em artigos científicos de jovens pesquisadores. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, 2019. Acesso em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16671/10538>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos; NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade. Citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 9, n. 1, p. 3-10, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4448/482484217>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BIANCHETTI, L., et al. (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

______. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, v. 6, n. 20, p. 409-420, ene./mar., 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

______. **Escribir, leer, y aprender en la universidad:una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CASTRO, Adália Rodrigues; PEREIRA, Raphael. Fidelização de clientes mediante ao treino de força. **VI Seminário de pesquisa e produtividade da FESV e FESVV**, v. 2, n. 6, p. 86-88, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/ASPPFF/index>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CASTRO, Rafael Fonseca de; DAMIANI, Magda Floriana. Uma intervenção sobre a escrita acadêmica: o que dizem as estudantes de Pedagogia a distância? **Revista do Centro de Educação**, v. 42, n. 1, p. 85-98, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748007/html/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CHRISTOFOLI, M. C. P.; VITÓRIA, M. I. C. A escrita no Ensino Superior. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5865/4529>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FALCÃO JÚNIOR, Marcos Antônio Gomes et al. As dificuldades na elaboração de artigos científicos para alunos de graduação na área da Ciência da Informação: o caso do mini-curso de elaboração de artigos científicos do curso de Gestão da Informação da UFPE. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, 15, 2012, Juazeiro do Norte. **Anais eletrônicos...** Juazeiro do Norte: 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/98804>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 73-77, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100008>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERREIRA, Juliana Carvalho; PATINO, Cecilia Maria. O que realmente significa o valor-p? **J. Bras. Pneumol.**, v. 41, n. 5, p. 485-485, 2015.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, n. Especial, p. 357-369, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

______. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/gbJwWJwK9QYQDzdXKsNxfyz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n .1, p. 215-228, mai./ago., 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2072/1248>. Acesso em: 16 fev. 2023.

______. Práticas de letramento acadêmico em um curso de engenharia têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4298/4443>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FURLANETTO, M. M. Tenho um trabalho na cabeça. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 13-24, 2001. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/156/170>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GALVÃO, Nadielli Maria dos Santos; LIMA, Andreza Cristiane Silva de; SILVA, Leilson Vanderson Barbosa da. Elementos que dificultam a escrita de artigos científicos: um estudo entre pesquisadores com formação em Ciências Contábeis. In: CONGRESSO UFPE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 11, 2017, Pernambuco. **Anais eletrônicos...** Pernambuco: 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/SUCC/article/view/22949/19557>. Acesso em: 17 fev. 2023.

LEMOS, C. T. A pesquisa científica e seus desafios. **Revista eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**, v. 1, n. 13, p. 95-101, 2019. Disponível em: <https://www.revista.fasem.edu.br/index.php/fasem/article/view/148>. Acesso em: 19 fev. 2023.

LILLIS, T. Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, v. 3, n. 17, p.192-207, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780308666848>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LUIZ, Ercília Maria de Moura Garcia. **Escrita acadêmica**: princípios básicos. Santa Maria: UFSM, 2018.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-81.

MENESES, Roberta Andrade; SILVA, Williany Miranda da. Escrita acadêmica de pesquisadores aprendizes no CIC-UFCG: constatações e reflexões. **Revista Leia Escola**, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/971>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MORAIS, Brunesa Paulus de; POSSAMAI, Lidiane. Escrita acadêmica: conteúdo e atividade na pós-graduação. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/218>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Elissandra de Oliveira e; MACÁRIO, Rosely de Oliveira. A escrita acadêmica no curso de Pedagogia: reflexões sobre uma observação, a partir da produção do gênero relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2021. Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80829>. Acesso em: 16 fev. 2023.

OMITTO, Melina Borges. Por que escrevo? Os desafios da escrita acadêmica no Ensino Superior. **Linha mestra**, n. 46, p. 393-401, jan./abr., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p393-401>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEROTA, L. L. R.; CARVALHO, I. C. L.; BECCALLI, A. M. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos acadêmicos**. 2. ed. Universidade Federal do Espírito Santo, Biblioteca Central. Vitória, ES: EDUFES, 2015.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. Especial, p. 53-71, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RIGO, Rosa Maria et al. Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 3, p. 489-499, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/3952>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RODRIGUES, Kennedy Corbari; PEREIRA, Raphael. Equoterapia para a recuperação do tônus muscular em crianças e adolescentes com síndrome de *Down*. **Revista Brasileira de Reabilitação e Atividade Física**, Vitória, v. 11, n. 2, p. 16-20, dez., 2022. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/rbraf/article/view/1495/1238>. Acesso em: 21 fev. 2023.

______. Equoterapia para a recuperação do tônus muscular em crianças e adolescentes com síndrome de *Down*. **VI Seminário de pesquisa e produtividade da FESV e FESVV**, v. 2, n. 6, p. 70-72, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/ASPPFF/index>. Acesso em: 21 fev. 2023.

RÓNAI, Laura; SOBREIRA, Silvia. Desbravando a escrita acadêmica. **Dossiê Cultura, Poder e Representação: caminhos e perspectivas & varia - HV**, v. 4, n. 1, p. 146-165, 2022. Disponível em: <http://seer.unirio.br/hr/article/view/11975>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SAWILOWSKY, S. S. New effect size rules of thumb. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 8, n. 2, p. 597-599, 2009. Disponível em: <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1536&context=jmasm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, E. M. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (Orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 141-152. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0009>. Acesso em: 14 fev. 2023.

STOCKMANNS, Jussara Isabel; PEREIRA, Viviane Aparecida Traversin. A escrita acadêmica: desafios do ato de escrever na Educação Superior. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: 2017. Disponível em: <https://sites.usp.br/lapsape/educere-xiii-congresso-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

TOMAÉL, M. et al. Avaliação de fontes de informação na *Internet*: critérios de qualidade. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/293>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UNIVESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Letramento acadêmico**, 2023. Disponível em: <https://apps.univesp.br/letramento-academico/mitos-escrita-academica.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UPEGUI, Alexánder Arbey Sánchez. **Manual de redacción académica e investigativa**: como escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2011.

VEIGA, Jaqueline Fonseca. Cardápio acadêmico: descomplicando a escrita científica. In: ENCONTRO DAS ESCOLAS DE CINEMA DO BRASIL CENTRAL, 1, 2022, Goiás. **Anais eletrônicos...** Goiás: 2022. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

A

B

C

D

E

I

L

M

N

P

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023